La construcción de oportunidades educativas en contextos de desigualdad

La construcción de oportunidades educativas en contextos de desigualdad

LORENZA VILLA LEVER
Coordinadora

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
CONACYT

México, 2017

LB2822.3M4
C756

La construcción de oportunidades educativas en contextos de desigualdad / Coordinadora Lorenza Villa Lever. – México : UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales : Conacyt, 2017.

278 páginas : tablas y cuadros

Este libro es proyecto del Conacyt: "Oportunidades, desigualdad social y educación superior". Número de registro: 181677

ISBN: 978-607-02-9402-0

1. Educación media superior – México 2. Educación superior – México 3. Desigualdad social – México I. Villa Lever, Lorenza, Coordinadora

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por académicos externos al Instituto, de acuerdo con las normas establecidas por el Consejo Editorial de las Colecciones de Libros del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Primera edición: agosto de 2017

Av. Universidad 3000, Delegación Coyoacán, Ciudad de México, C.P. 04510
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
Circuito Mario de la Cueva s/n, Ciudad de la Investigación en Humanidades, Ciudad Universitaria, 04510, Coyoacán, Ciudad de México

Proyecto Conacyt: "Oportunidades, desigualdad social y educación superior". Número de registro: 181677.

Coordinación editorial: Virginia Careaga Covarrubias
Cuidado de edición: Marcela Pineda Camacho
Formación de textos: María G. Escoto Rivas
Portada y procesamiento de imágenes: Cynthia Trigos Suzán

ISBN: 978-607-02-9402-0

Índice

Introducción

Lorenza Villa Lever

México es un país desigual. El Banco Mundial (BM) lo ubica en el 20% de los países más desiguales del orbe; sin embargo, tiene un Índice de Desarrollo Humano (IDH) alto (0.756 unidades), con el que ocupa el lugar 74º en el mundo y el 8º entre los países de la región de América Latina (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015: 29). Lo anterior supone que no hay relación directa entre la riqueza material y el bienestar de las personas; o que no es lo mismo "pobreza" que "desigualdad". Aunque ambos fenómenos son multidimensionales, la pobreza es principalmente económica y se mide a partir de un límite preciso (o umbral de pobreza): una persona con un ingreso inferior, se halla por debajo de la línea de bienestar económico; también carece por lo menos de un derecho básico. De acuerdo con las estimaciones hechas por el Consejo Nacional de Evaluación de los Programas Sociales (Coneval, 2015a; y 2015b), en México en 2014 más de la mitad de las personas (55.7%) se encontraba en situación de pobreza y pobreza extrema.

Mientras la pobreza se encuentra relacionada con la distribución del ingreso, la desigualdad lo está con la distancia en las posibilidades de acceso a los bienes y recursos de las distintas posiciones sociales; manifiesta la brecha que hay entre las posibilidades o las condiciones de los diversos grupos sociales que conforman una sociedad, para acceder tanto a bienes como a recursos socialmente relevantes (Braig, Costa, y Göbel, 2015: 212), y exacerba las distancias porque distingue, jerarquiza y produce distanciamiento social. Indagar cómo se manifiestan las desigualdades en sociedades desiguales como la mexicana, a partir de las manifestaciones de las desigualdades sociales que privan en la educación superior o media superior, es una primera inquietud sociológica sobre la que se trabaja en el presente libro.

Se parte de que los sistemas educativos no sólo reproducen las desigualdades sociales existentes sino que las profundizan, porque las instituciones se encuentran segmentadas por origen social, lo cual tiene como resultado que los grupos más desfavorecidos deban estudiar en instituciones más precarias (con docentes menos formados y con infraestructura, equipamiento y materiales didácticos escasos) que los que provienen de sectores mejor acomodados en la escala social.

Una segunda preocupación tiene que ver con una perspectiva que ubica las manifestaciones de la desigualdad en una mirada que permita entender que no se trata de problemas aislados (imputables a personas concretas), sino de una muestra de las diversas maneras en cómo las desigualdades sociales se manifiestan y que forman parte de un régimen de desigualdades cuya base se encuentra sostenida en un sistema o una estructura (Dubet, 2014: 8).

El aumento de las desigualdades para tener acceso al bienestar, la fragmentación de la sociedad y la individualización cada vez mayor sobre el interés colectivo, enfrentan al sistema educativo a configuraciones sociales para las que no está preparado:

> […] educar con éxito a los herederos del capital cultural es tarea de suyo difícil, como muestra el mediocre desempeño de los alumnos de nuestros más caros colegios en exámenes internacionales. Educar a los desposeídos de capital cultural […] es una labor de tal magnitud y dificultad, que incluso los países más ricos, como Estados Unidos y Gran Bretaña, aún no logran llevarla adelante con éxito (Brunner, 2004, en López, s. f.: 62).

Desde los años ochenta del siglo pasado, con base en el llamado "Consenso de Washington", se llevó a cabo en América Latina una serie de reformas que se concretaron en la década siguiente y que se orientaron hacia "[…] un proceso amplio de desregulación, sustentado precisamente en la necesidad de destrabar el funcionamiento de todos los mercados" (López, s. f.: 30). En ese marco, los servicios públicos como la salud, la seguridad social y la educación, se orientaron al mercado, lo que permitió hablar de "mercantilización de la política social" (Bustelo y Minujin, 1998, citado en López, *Op. cit.*: 31). En estos cambios, la educación fue concebida como la condición por la cual

> […] se produce movilidad social ascendente y corrige las desigualdades en la distribución de la riqueza y el ingreso. [No obstante], hacia la segunda mitad de la década, y aun en contextos de crecimiento, se comenzaron a ver los efectos nocivos de estas políticas, tales como el incremento de la desocupación, la creciente desigualdad social, el deterioro de los servicios públicos y el debilitamiento del entramado social (López, s. f.: 31).

Dicho proceso de disminución del papel del Estado como proveedor de bienestar social, redelinea y fortalece las funciones de la familia en tanto sostén y provisora de apoyo y recursos, redefine las relaciones entre las esferas tanto pública como privada, y aumenta la distancia entre ricos y pobres, de tal manera que América Latina se convierte en la región más

desigual del mundo, signada por procesos de vulnerabilidad y exclusión social que propician la valoración de lo individual por sobre lo colectivo y debilitan las instituciones públicas; entre ellas especialmente la escuela, la cual no logra garantizar una educación de calidad para todos.

En tal contexto, interesa indagar en la relación que sostienen la desigualdad social y la educación, así como responder a la pregunta ¿cómo se manifiestan las desigualdades sociales en la educación? El foco se concentrará en la manera como la educación en los niveles superior y medio superior, propicia o no exclusión, expresada como una inclusión desfavorable o desigual, por la que los individuos y los grupos están siendo incluidos; incluso forzados a ser incluidos en términos muy desfavorables. Se argumenta que dicho tipo de exclusión propicia la privación de capacidades; asimismo, que disminuye el grado de libertad de las personas (Sen, 2000: 28-29).

Se trata de una desigualdad sistémica, resultado de una estructura social jerárquica que limita las posibilidades de vida de los desfavorecidos y que propicia la acumulación de recursos materiales y simbólicos al dar ventajas sólo a algunos; ello resulta relativamente permanente, se reproduce de una generación a otra y puede hacer surgir sentimientos de injusticia. Es decir, las diferencias en la distribución de recursos materiales están relacionadas con las asimetrías que hay entre las posiciones que ocupan los individuos en un contexto determinado (Bourdieu, 1989; Costa, 2011: 21), así como con la distribución de la libertad de actuar y con el reconocimiento de los individuos como personas (o recursos simbólicos) para que realicen sus proyectos personales (Bihr y Pfefferkorn, 2008; y Therborn, 2006).

Por otro lado, el análisis de las oportunidades orienta hacia cierto tipo de opciones existentes en un contexto determinado; es a partir de los condicionamientos que imponen, desde donde el individuo puede hacer las elecciones relacio-

nadas con aquello que desea y valora. En ese sentido, se puede hablar de "estructuras de oportunidades" o

> […] situaciones sociales concretas que condicionan la acción de los individuos en una sociedad. Una especie de "ámbitos" de la acción humana estructuralmente determinados que expresan el valor que el individuo le confiere a su posición social y se convierten en referentes para su acción cotidiana (Dahrendorf, 1983: 53, citado en Mora Salas, Pérez Sáinz, y Cortés, 2005: 27).

En el presente libro se muestran los resultados de algunas investigaciones enmarcadas en el contexto de los últimos años, en el que tiene lugar un importante crecimiento en la cobertura de educación superior, el cual configuró un nuevo modelo caracterizado por una fuerte diferenciación de instituciones con base en la calidad educativa mostrada, por su concepción universitaria o no universitaria, o bien por su financiamiento público o privado. Tal proceso de configuración institucional promovió circuitos diferenciados de calidad que conforman redes de escolarización universitarias diferenciadas por sectores sociales y niveles de calidad de la educación (Rama, 2006: 16), las cuales se constituyen en estructuras de oportunidades, que refieren a las opciones reales que la sociedad ofrece y entre las cuales los individuos pueden elegir (Dahrendorf, 1983: 53, citado en Mora Salas, Pérez Sáenz, y Cortés, *Ibid.).*

Es decir, se parte de que el individuo dotado de capacidad de agencia podrá "[…] situarse en un medio que brinda oportunidades diferenciadas, según su posición social (clase, género, etnia, ubicación territorial, etc.) a fin de orientar su propia vida" (*Op. cit.*: 26). Las oportunidades o "posibilidades estructurales de elección" podrán ser observadas tanto en las elecciones realizadas por el individuo, en las conexiones sociales que sostiene, así como en sus oportunidades y relaciones, susceptibles de permitir, impedir o limitar a un individuo las elecciones posibles que expresan la libertad real que tiene

para decidir (Dahrendorf, 1983: 53, citado en Mora Salas, Pérez Sáenz, Cortés, *Op. cit.:* 27).

Los capítulos

En los apartados del presente libro, se reflexiona sobre las diferencias que tienen como base las distancias sociales que existen entre alumnos provenientes de diversos grupos sociales, así como sobre las diferencias que hay entre los establecimientos educativos de educación superior y media superior a los que asisten, sus estrategias institucionales así como sus propuestas pedagógicas.

Con base en tales inquietudes, los seis capítulos del libro se distribuyen en dos apartados: en el primero se presentan los relacionados con la educación media superior; en el segundo, los que se refieren a la educación superior.

Parte I. Educación media superior

Los capítulos giran en torno a la siguiente pregunta: los logros de los jóvenes que ingresan a la educación media superior y superior, ¿tienen como base sus posibilidades reales de elegir, o son resultado de la única opción que su posición de origen les permitió? Para responderla, Daniel Omar Cobos Marín (Capítulo 1: "Procesos de selección para ingresar a la educación media superior en el Distrito Federal. Entre la equidad y el mérito individual") y Adriana Rebeca Casiano Delgado (Capítulo 2: "¿Qué significa estudiar el bachillerato en un contexto de desigualdad?") indagan sobre el papel que desempeñan los mecanismos de selección a las instituciones educativas; también exploran la función de algunas políticas focalizadas y los efectos que acarrean las desigualdades sociales entre los estudiantes que acuden a ellas. En

estos dos capítulos se discute la igualdad de oportunidades como principio meritocrático, el cual propone que los logros educativos son individuales y derivan de las capacidades y el esfuerzo personales; asimismo, la igualdad de posiciones, la cual parte de la idea de que es el origen social lo que permite explicar las desigualdades.

En el capítulo 1, Cobos Marín trabaja sobre dos mecanismos de selección para ingresar a la educación media superior en la Ciudad de México: el sorteo realizado por el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad y el examen realizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems). El eje del capítulo consiste en analizar los supuestos de los que se parte para seleccionar a la población que solicita ingresar en este nivel educativo, e indagar el peso que ejerce la política de universalización de la educación media superior, del origen social de los estudiantes y de las acciones orientadas a la equidad en el acceso, en cada uno de los mecanismos estudiados.

Con base en la discusión en torno de la igualdad de oportunidades, se parte del supuesto de que ambos mecanismos suscriben distintas concepciones sobre la distribución de oportunidades en función de una ideología política. Como hipótesis, plantea que en tales lógicas de selección de estudiantes predomina una visión meritocrática en la que la valoración del mérito, la habilidad y el talento se halla por encima de otros elementos como la posición social de origen, y que los criterios que se consideran equitativos en ambos procesos resultan insuficientes; por ello no se cumple del todo con el propósito de atender la demanda de ingreso por parte de los grupos sociales más desfavorecidos.

En el capítulo 2, Casiano Delgado describe uno de los mecanismos más importantes en la Ciudad de México, que distribuye a los jóvenes en bachilleratos de diverso desarrollo y sistemas (propedéutico o general, tecnológico y profesional técnico); tal mecanismo es regulado por la Comipems; su

instrumento principal es el examen. La asignación por dicho concurso de selección de los jóvenes a los bachilleratos existentes, se basa en la aplicación de una prueba de conocimientos, la cual consta de 128 preguntas; con ella se miden habilidades y conocimientos. Además, para poder participar en este proceso de selección, se exige un promedio de secundaria mayor a 7; en suma, los méritos demostrados antes y durante la prueba resultan determinantes para otorgar y asignar oportunidades educativas en el bachillerato.

La Comipems ha expresado que los concursantes son evaluados en igualdad de condiciones; por ende, todos tendrían las mismas posibilidades para quedarse en la institución que buscan. Sin embargo, estudios como los presentados en este libro muestran que los jóvenes de sectores desfavorecidos son quienes obtienen menos aciertos y por ende no logran inscribirse en las instituciones que solicitaron como primera opción. El objetivo de este capítulo es indagar las dificultades a las que hacen frente los jóvenes de una zona marginada para ingresar al bachillerato de su preferencia, y describir qué estrategias ponen en marcha para concluir esos estudios.

Se busca aportar elementos para responder a tres preguntas: ¿dónde estudian los jóvenes de sectores marginados y por qué estudian ahí? ¿Cómo es el tránsito de la secundaria al bachillerato de los jóvenes que —al no ser asignados a la opción deseada— deciden buscar otras opciones, fuera de las que les ofrece la Comipems? Finalmente —y como parte de los resultados obtenidos en el análisis de las entrevistas—, también se indaga cómo fue el tránsito de los estudiantes de la preparatoria en el nivel superior.

En el capítulo 3: “Experiencias estudiantiles: regresar a la escuela en un contexto de desigualdad social”, Berenice Martínez Toledo presenta los resultados de un estudio sociocultural de tipo interpretativo cuyo objetivo fue explorar la experiencia que los alumnos de la preparatoria “José Guadalupe Posada” (jgp) construyeron en su paso por la escuela. Se

trata de una preparatoria destinada a jóvenes que viven en el barrio de Tepito, ubicado en el centro de la Ciudad de México, con edades de entre 16 y 22 años con trayectorias escolares interrumpidas. El diseño pedagógico de la preparatoria JGP combina espacios presenciales y virtuales; asimismo, utiliza la gloria deportiva del barrio de Tepito como vínculo entre la escuela y los jóvenes. El capítulo se organiza en tres apartados: en el primero, el hincapié se hace en el análisis de la decisión que tomaron estos jóvenes de volver a estudiar; también se resalta la participación de otros actores sociales en su retorno a la escuela, como la familia y los grupos comunitarios del barrio de Tepito. En el segundo apartado se expone el proceso de ingreso desde la solicitud y el proceso de admisión, que consta de un mecanismo compensatorio y otro meritocrático.

Finalmente, a la pregunta: ¿de qué manera se sobrepusieron estos jóvenes a sus experiencias expulsivas anteriores, lograron mantenerse, y concluir su primer año de estudios de bachillerato? se da respuesta: con base en los elementos estructurales y subjetivos que sostuvieron su escolaridad durante el primer año en su escuela nueva. Se cierra el capítulo con algunas conclusiones.

Parte II. Educación superior

En la segunda parte del libro, Maricarmen Rodríguez Salvador (Capítulo 4: "Estudiantes que cursan dos carreras tecnológicas en la Región Norte del estado de Guerrero") reflexiona sobre la importancia que los jóvenes y la sociedad otorgan al hecho de cursar la educación superior, especialmente en relación con las condiciones para ingresar a una opción educativa de calidad y conseguir un trabajo acorde con los años de escolaridad dedicados a concluirla. Hace referencia a la manera como tales niveles de escolaridad permiten a los estudiantes pensar el futuro. Trabaja sobre los motivos "porque" y los mo-

tivos "para", que impulsaron a los estudiantes a ingresar a la educación superior; asimismo, el análisis hace hincapié en la importancia del fantaseo motivado (Schutz, 2008: 49, 86 y 90) que construyen los jóvenes alrededor de dichos estudios. En el capítulo se busca contribuir al debate sobre la pertinencia y funcionalidad de modelos educativos tecnológicos tanto tradicionales como de reciente creación, por lo que toma como universo de investigación a estudiantes de primer año de Ingeniería en Informática del Instituto Tecnológico de Iguala (ITI), e Ingeniería en Telemática de la Universidad Politécnica del Estado de Guerrero (UPEG), ambas ubicadas en la Región Norte del Estado de Guerrero, cuyo contexto socioeconómico y demográfico está caracterizado por la desigualdad social y el narcotráfico.

Analiza también el papel que desempeñan la familia y la institución en el proyecto que los jóvenes se trazan antes de empezar a estudiar, cuando ya cursaron el primer año de ingeniería. Argumenta que ambas instituciones cumplen un papel diferenciado en la construcción y orientación de los fantaseos motivados. Se describe que antes de ingresar a la universidad (momento retrospectivo), el contexto familiar resulta muy eficiente en transmitir a los jóvenes la idea de que la educación superior es un mecanismo que posibilita un cambio en la situación de vida de los jóvenes.

Una vez en la escuela (momento prospectivo), las instituciones educativas orientan a los estudiantes a construir fantaseos sobre la inserción laboral y la continuidad en la formación educativa. Aquí el contexto familiar pasa a un segundo plano y es el contexto institucional el que cobra mayor relevancia en los fantaseos motivados de los estudiantes.

Sin duda, los modelos tecnológicos analizados en dicho capítulo representan oportunidades de inclusión para sectores de la población que difícilmente tendrían acceso a otro tipo de estudios superiores. No obstante, la pertinencia de las carreras que se ofrecen en ellas entra en duda cuando se pretenden

vincular los objetivos de egreso profesional con el mercado de trabajo de la región. Se verá que los fantaseos motivados tienen pocas posibilidades de materializarse, y los estudiantes se sienten responsables de su fracaso.

En México, hasta hace algunas décadas para la mayoría de los recién egresados, contar con estudios de educación superior era garantía suficiente para encontrar un trabajo afín a su profesión, estable y con ingresos acordes con su nivel de estudios. Sin embargo, en épocas recientes diversas investigaciones han demostrado que el panorama al que hacen frente los jóvenes al salir de la universidad, se ha precarizado, lo cual vuelve más compleja la transición de la universidad al trabajo. En la investigación de Raquel López y López (Capítulo 5: "Y después de la universidad, ¿qué? Jóvenes que cuentan con estudios de educación superior y trabajan en el comercio informal"), así como en la de Leonel Hernández Polo (Capítulo 6: "Agencia y oportunidades. El papel de las redes para aprovechar las oportunidades estructurales en un contexto rural-urbano"), la función que cumple la agencia es un elemento que se ubica en el centro de las preocupaciones de ambas investigaciones.

En el capítulo 5, Raquel López y López indaga —en un contexto de precarización del mercado de trabajo— cuáles son los factores que intervienen en las oportunidades de los estudiantes para que transiten de la universidad al trabajo, y si hay un equilibrio razonable entre la cantidad de jóvenes que son preparados por el sistema escolar y la capacidad del sistema productivo para absorberlos de manera adecuada. En ese contexto, se pone a prueba la idea meritocrática de que a más años de escolaridad, corresponden mejores oportunidades en el futuro; y de que la educación es condición necesaria para mejorar las condiciones de vida y competir con mayores ventajas en el mercado laboral.

Raquel López analiza, en primer lugar, los factores estructurales del mercado de trabajo en la Ciudad de México y

ubica (a partir de los microdatos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, ENOE) las oportunidades laborales que se ofrecen a los jóvenes de entre 25 a 29 años con educación superior. Argumenta, por un lado, que la estructura del mercado laboral es un factor en contra del desarrollo profesional de los jóvenes, en la medida en que no se crean los puestos de trabajo necesarios para emplear a los egresados de la universidad.

En sus pesquisas se confirma que quienes se emplean en el comercio informal son jóvenes provenientes de familias con una posición de origen baja, con capital económico y social precarios que acumulan una serie de desventajas que les dificulta soportar un desempleo prolongado —que les permita esperar hasta encontrar un trabajo acorde con sus expectativas—, por lo que desarrollan estrategias de autoempleo.

Concluye que ante la cifra cada vez mayor de egresados de las instituciones de educación superior y frente a las limitadas oportunidades de empleo que el mercado laboral ofrece a dichos jóvenes, el comercio informal se convierte para ellos en una opción viable de trabajo. Con base en entrevistas, la autora da cuenta de una estructura de oportunidades marcada por el "subempleo estructural" (Muñoz Izquierdo, 2009: 199), en el cual contar con estudios de educación superior no basta para lograr una transición exitosa de la universidad al mercado de trabajo, porque el sistema productivo no tiene la capacidad para absorberlos de modo adecuado.

En el capítulo 6, Leonel Hernández Polo describe la manera como en una zona de marginación geográfica y con pocas oportunidades de educación superior, algunos jóvenes de sectores rural-urbanos del estado de Morelos, acceden a la educación superior y se convierten en profesionistas. La mayoría de los jóvenes incluidos en dicho estudio provienen de familias con desventajas socioeconómicas, y sus posibilidades de llegar a la educación superior son limitadas. El autor se formula la pregunta: ¿Cómo hicieron estos jóvenes

para aprovechar las oportunidades que su propio contexto de desigualdad les ofreció para ingresar a la universidad y convertirse en profesionales? Analiza, a su vez, la manera como los jóvenes van movilizándose en sus propias estructuras de oportunidad y cómo influyen en esta movilización la posición social de origen y la ubicación geográfica. Las condiciones sociales donde se encuentran tales agentes les ofrecen oportunidades diferenciadas en el acceso a los bienes y servicios, así como a los espacios educativos y laborales.

En el trabajo mencionado se parte del supuesto de que las posiciones sociales de origen determinan el modo como los agentes pueden moverse en una estructura de oportunidades determinada, que los orienta hacia las posibilidades de que se dispone en la sociedad, la cual les ofrece las opciones entre las que pueden elegir. No obstante, el autor encuentra que las prácticas en red y los procesos de agencia desde la colectividad, resultan elementos centrales que explican la manera como estos jóvenes superaron algunas de sus condiciones de desigualdad y lograron aprovechar la oportunidad que se presentó en su horizonte tanto estructural como cultural.

Agradecimientos

Este libro se ha publicado gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, que otorgó una beca para terminar su tesis a los estudiantes quienes en él participan, en el marco de una investigación titulada “Oportunidades, desigualdad social y educación superior”. Los estudios aquí presentados dan cuenta de los trabajos que cada uno realizó para obtener su título. Fueron invitados a participar porque el tema de su tesis vinculaba las desigualdades sociales con la educación superior o con la media superior; en ese marco, participaron en el seminario quincenal que tuvo lugar a lo largo del desarrollo de la investigación, con el objetivo de

que —además de terminar la tesis— redactaran un capítulo para este libro.

Bibliografía

Bihr, Alain, y Roland Pfefferkorn. (2008). *Le Système des Inégalités*. Collection Repères, 511. París: La Découverte.

Bourdieu, Pierre. (1989). “Espacio social y espacio simbólico”. En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, 11-32. Traducido por Thomas Kauf. Barcelona: Editorial Anagrama, 1997. Título original: *Raisons pratiques. Sur la théorie de l’action*. París: Éditions du Seuil, 1994. Disponible en línea: <*http://epistemh.pbworks.com/f/9.%2BBourdieu%2BRazones%2BPrácticas.pdf*> [Consulta: 4 de enero, 2017].

Braig, Marianne; Sérgio Costa; y Barbara Göbel. “Desigualdades sociales e interdependencias globales en América Latina: una valoración provisional”. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Nueva Época, 60, núm. 223 (enero-abril, 2015): 209-236. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Brunner, Jerome. “¿Calidad o desigualdad?”. *El Mercurio*, 17 de julio, 2004. Santiago de Chile.

Bustelo, Eduardo S., y Alberto Minujin Z. (1998). *Todos entran: propuesta para sociedades incluyentes*. Colección Cuadernos de Debate. Bogotá, Colombia: Unicef/Santillana.

Consejo Nacional de Evaluación de los Programas Sociales. (2015a). “Coneval informa los resultados de la medición de la pobreza 2014”. 23 de julio, 2015. Disponible en línea: <*http://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Documents/Comunicado005_Medicion_pobreza_2014.pdf*> [Consulta: 22 de diciembre, 2015].

___. (2015b). *Medición de la pobreza. Pobreza en México 2014 a nivel nacional y por entidades federativas,* 16 de julio, 2015.

Disponible en línea: <*http://www.coneval.gob.mx/medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx*> [Consulta: 26 de diciembre, 2015].

Costa, Sérgio. (2011). "Researching Entangled Inequalities in Latin America. The Role of Historical, Social and Transregional Interdependencies". En *DesiguALdades.net Working Paper Series*, núm. 9: 1-27. Berlín, Alemania: Freie Universität-desiguALdades.net Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America.

Dahrendorf, Ralf. (1983). *Oportunidades vitales: notas para una teoría social y política*. Madrid: Espasa-Calpe.

Dubet, François. (2014). *Inégalités et justice sociale*. Serie Recherches. París: La Découverte.

López, Néstor. (s. f.). "Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano". Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. Disponible en línea: <*http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142599s.pdf*> [Consulta: 15 de diciembre, 2015].

Mora Salas, Minor; Juan Pablo Pérez Sáinz; y Fernando Cortés. (2005). *Desigualdad social en América Latina. Viejos problemas nuevos debates*. Cuaderno de Ciencias Sociales 131. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica Costa Rica. Disponible en línea: <*http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/costar/flacso/cuad131.pdf*> [Consulta: 6 de marzo, 2015].

Muñoz Izquierdo, Carlos. (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008)*. México: Universidad Iberoamericana.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Informe sobre desarrollo humano 2015*. Disponible en línea: <*http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_*

human_development_report_overview_-_es.pdf> [Consulta: 25 de diciembre, 2015].

Rama, Claudio. “La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización”. *Revista Educación y Pedagogía* 18, núm. 46 (septiembre-diciembre, 2006): 11-24. Medellín: Universidad de Antioquia-Facultad de Educación. Disponible en línea: <*http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ESuperior%20en%20AMARICA%20LATINA.pdf*> [Consulta: 12 de marzo, 2015].

Schutz, Alfred. (2008). *El problema de la realidad social: escritos I*. Biblioteca de Sociología. Buenos Aires: Amorrortu.

Sen, Amartya. “Social Exclusion: Concept, Application, and Scrutiny”. Social Development Papers, núm. 1, Asian Development Bank-Office of Environment and Social Development, Manila, Filipinas, 2000.

Therborn, Göran. (2006). “Meaning, Mechanisms, Pattern, and Forces: An Introduction”. En *Inequalities of the World,* compilado por Göran Therborn, 1-60. Londres/Nueva York: Verso.

Parte I

Educación media superior

Capítulo 1

Procesos de selección para ingresar a la educación media superior en el Distrito Federal
Entre la equidad y el mérito individual*

Daniel Omar Cobos Marín

Introducción

El objetivo de este trabajo es realizar una exploración de las características principales que muestran los mecanismos de selección a la educación media superior en México. A partir de distintas concepciones sobre la distribución de oportunidades, se pretende identificar cómo se concibe la selección de estudiantes para el ingreso a la educación media superior en la Ciudad de México. Es decir, este trabajo parte de la inquie-

* Este capítulo deriva de la tesis de licenciatura presentada por Daniel Omar Cobos Marín, "Espacios desiguales del bachillerato general en el Distrito Federal", dirigida por la doctora María Dolores Muñozcano Skidmore, y defendida en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México en mayo de 2015. La redacción de la tesis tuvo el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología con una beca, en el marco del proyecto "Oportunidades y desigualdad social en la educación superior", con registro 181677.

tud por conocer cuál es la lógica que priva en los criterios de selección en función de dos ideas que han sido trabajadas y abordadas desde la sociología educativa: la idea del mérito individual y la de la equidad. Como propuesta para abordar dichas cuestiones, se trabaja con dos procesos: por un lado, el concurso de selección organizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems); por otro, el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (iems), que realiza un sorteo que forma parte del proceso de ingreso de los estudiantes a sus planteles.

El sistema de educación media superior en México creció notablemente desde la década de los setenta del siglo pasado: en 1970 había 300 000 estudiantes matriculados. Para 1998 la cifra había ascendido a 2.8 millones (Villa Lever, 2000: 201) y en 2013 alcanzó 4.4 millones en dicho nivel educativo (Secretaría de Educación Pública, 2013: 14). Pese al crecimiento en la matrícula, el avance en la cobertura en el nivel aún resulta limitado: en el plano nacional en 2013, se registró una tasa neta de cobertura de 53% (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, inee, 2014: 245), lo que supone un gran reto institucional para cumplir con la universalización del nivel de cara a las modificaciones constitucionales que lo hacen obligatorio.[1]

En este contexto, se puede afirmar que hay dos problemas centrales en el avance de la cobertura: el acceso y la equidad.

1) A pesar de que se han ampliado las posibilidades para que una mayor parte de la población acceda al nivel medio superior, persisten desigualdades en el acceso para los grupos sociales más desfavorecidos. Por ejemplo, en términos de escolaridad por decil de ingresos, el decil 1 que ubica a la población más

[1] La obligatoriedad del nivel se decretó en 2011 con la modificación de los artículos 3º y 31º constitucionales (*Diario Oficial de la Federación*, 2012).

pobre, tiene en promedio 5.5 años de escolaridad, en contraste con 13.5 años de escolaridad del decil 10, el cual concentra a la población con mayores ingresos económicos (Villa Lever, 2007: 102). Es decir, la población con mayores recursos concluye los estudios de educación media superior y continúa en la escuela, mientras que la población más pobre no completa la educación básica.

En el caso de la Ciudad de México, pueden señalarse dos particularidades en torno del acceso al nivel medio superior. La primera: se trata de una entidad que se ha destacado por tener indicadores de cobertura y absorción sobre la media nacional desde los niveles de educación básicos hasta los superiores; por ejemplo, la tasa neta de cobertura de la educación media superior en 2013 fue de 78% (inee, 2014: 245).

2) La segunda particularidad tiene que ver con los mecanismos de ingreso,[2] *que responden al crecimiento de la demanda tanto en el Distrito Federal como en la Zona Metropolitana.* Uno de ellos es el Concurso de Selección, organizado por la Comipems desde 1996; a partir de esta fecha, se ha aplicado un examen cuyo objetivo inicial fue organizar la oferta como respuesta a la demanda cada vez mayor en instituciones públicas (Comipems, 2010: 11). Otro mecanismo de ingreso se desprende de la política educativa local de la Ciudad de México, y consiste en un sorteo para el ingreso al iems, institución creada en el año 2000 cuyo objetivo principal es atender la demanda de educación media superior en zonas con niveles medios y altos de marginación urbana (Neyra Galicia, 2010: 128).

El trabajo se compone de cinco apartados: el primero es la Introducción; en el segundo se establecen los objetivos del trabajo y se plantean tanto supuestos como hipótesis que

[2] Se entiende por “mecanismo de ingreso” el conjunto de procedimientos necesarios que los solicitantes deben cubrir para acceder a la educación media superior. En el desarrollo del trabajo, se hace un uso indistinto tanto de “mecanismo de ingreso” como de “proceso de selección”.

guían la propuesta de análisis. En el tercer apartado se plantea la metodología, en la que se exponen los datos utilizados así como los aspectos teóricos y metodológicos empleados en el análisis, los cuales incluyen una problematización sobre la perspectiva meritocrática, además de distintos aspectos de la igualdad de oportunidades en educación. Posteriormente, se analiza la lógica de los mecanismos de selección estudiados; se exploran aspectos y características de dichos mecanismos y su posicionamiento en torno de: i) el origen social de los estudiantes; ii) la universalización de la educación media superior; y iii) la equidad en el acceso. Al final, se presentan las conclusiones.

I. Dos formas de selección a la educación media superior

Tanto el examen de selección como el sorteo son mecanismos que permiten el acceso al nivel medio superior; sin embargo, resulta necesario preguntarse cuál es la lógica que subyace para la selección o distribución de estudiantes. Por un lado, el examen de selección se declara un instrumento objetivo, ya que —al ser una prueba estandarizada— parte del supuesto de que los estudiantes que concluyen la educación básica poseen conocimientos comunes que los sitúan en condiciones similares de competencia (Comipems, 2010: 91-92); así, la diferencia en los resultados estaría explicada por la habilidad individual para enfrentarse al examen. Por otro lado, el sorteo se asume como un criterio equitativo porque los lugares disponibles son asignados al azar; parte del supuesto de que la demanda sobrepasa la cantidad de lugares ofertados, lo cual merma el derecho a la educación, además de que criterios como el promedio y los exámenes de admisión reflejan poco la preparación de los estudiantes (Medina, 2005: 9).

Ante estas dos concepciones sobre la selección, la pregunta que guía el presente trabajo es: ¿Cuál es la lógica de los mecanismos de selección a la educación media superior en la Ciudad de México para seleccionar y distribuir a los estudiantes?

Las implicaciones de la selección son diversas. Por ejemplo, se ha demostrado que las opciones con mayor demanda son elegidas por estudiantes con mayores niveles socioeconómicos y tienen más probabilidades de obtener un lugar en esas instituciones (Solís, Rodríguez Rocha, y Brunet, 2013: 1129). Por otro lado, quienes son rechazados de las opciones más demandadas (que suelen ser más prestigiosas), se enfrentan a dos posibilidades si quieren seguir estudiando: continuar sus estudios en una opción que no eligieron o participar en el sorteo organizado por el iems, que además ofrece la posibilidad de cursar estudios superiores en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, como sucede en las universidades autónomas estatales, o en la Universidad Nacional Autónoma de México (unam).

Se parte del supuesto de que los dos mecanismos de selección que operan en la Ciudad de México suscriben distintas concepciones sobre la distribución de oportunidades en función de una ideología política y —a partir de ella— se consideran en cada caso tanto elementos de mérito individual como equitativos; ambos mecanismos constituyen una estructura de oportunidad, a la que los individuos acceden de manera diferenciada.

Se pretende caracterizar dos maneras de concebir la selección o distribución en el ingreso a la educación media superior en la Ciudad de México, así como discutir de qué modo ambas concepciones operan en los procesos de selección. Como hipótesis se plantea que en la lógica de selección o distribución de estudiantes predomina una visión meritocrática, es decir: la valoración del mérito, la habilidad y el talento sobre otros elementos como la posición social de origen; pero

los criterios que se consideran equitativos se tornan insuficientes y no se cumple del todo la atención a la demanda para los grupos sociales más desfavorecidos. El hecho de que se valore unívocamente el mérito como criterio de selección, no permite que todos tengan un acceso similar a una estructura de oportunidades, lo cual —a su vez— contribuye a mantener la segmentación social (Villa Lever, 2015).

Para caracterizar las formas de selección que emplean tanto la Comipems como el IEMS, se recuperaron los datos de los informes y documentos institucionales sobre los procesos de selección. Para el caso de la Comipems, se trabajó fundamentalmente con el *Informe 15 años. 1996-2010;* en el caso del IEMS, se recuperó la información disponible sobre los fundamentos del proyecto, además de los datos del *Segundo Informe de gobierno* del Distrito Federal (2014) y el documento de Evalúa DF, *Evaluación del diseño de los servicios educativos que proporciona el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal* (2012). A partir de los datos y la información disponible, se realizó una caracterización de ambos procesos de selección, los cuales se analizaron mediante las propuestas de María Fernández Mellizo-Soto (2003) y François Dubet (2011) sobre la igualdad de oportunidades y la de posiciones.

Para identificar las características relevantes de ambos procesos de selección, se recuperaron además estudios que señalan la importancia del origen social en el acceso a la educación media superior, así como las perspectivas sobre la universalización de la educación. A partir de las características de ambos procesos, se identificó el posicionamiento de cada mecanismo de selección en torno del origen social, la universalización y la equidad en el acceso, lo cual corresponde a un tipo de ideología sobre la distribución de oportunidades.

II. La predilección por el mérito como criterio de selección

En la discusión sociológica sobre la desigualdad —particularmente sobre la desigualdad educativa—, se han producido diversos debates sobre las oportunidades de escolarización de que dispone la población; a lo largo del siglo xx aparecieron, principalmente, dos visiones de contraste. Una de ellas se sitúa en la mitad del siglo: coincide con el periodo de posguerra y con la construcción de los Estados de Bienestar, donde la apuesta por el crecimiento económico de las naciones se centraba en la profesionalización de la población, y se disponía de un mercado ocupacional suficiente para incorporar a la fuerza de trabajo, por lo que se puede decir que hubo movilidad social ascendente. Esto constituyó un elemento para legitimar socialmente el papel de la educación como factor no sólo de movilidad: también como elemento esencial para eliminar la pobreza y la desigualdad (Bonal, 1998: 29-30).

El mérito aparece aquí como un elemento central, ya que —desde la perspectiva liberal—, el esfuerzo y las capacidades son condiciones necesarias para las ocupaciones más calificadas; en cierta medida, los atributos individuales y el nivel de escolarización definían la posición en la estructura social, donde los más capacitados ocupaban las mejores posiciones. Carabaña propone cuatro características principales que definen esta visión (*Op. cit.:* 33).

- Las posiciones se adquieren en función del mérito y la calificación: no se heredan.
- La educación formal constituye el medio para adquirir dichas cualificaciones.
- El acceso a la educación formal depende del individuo, según sus capacidades y preferencias.
- Las capacidades se distribuyen en la sociedad al azar.

Desde esta perspectiva, la meritocracia identifica en el individuo la posibilidad de competencia, necesaria para maximizar la eficiencia bajo el supuesto de una igualdad de oportunidades; en otras palabras, la idea de que, al someterse los individuos al mismo tratamiento, las diferencias en los logros estarían explicadas por la capacidad de cada uno: sólo quienes estén más calificados y mejor dotados se encontrarían en condiciones de obtener las mejores recompensas. Es decir: las mejores posiciones.

La aceptación y el reconocimiento del esfuerzo personal y las capacidades como manera de selección han generado la idea de que resulta deseable que haya mecanismos objetivos que seleccionen a los mejor capacitados para desempeñar funciones en las sociedades democráticas (Dahrendorf, 2005; Dubet, 2011). Este reconocimiento de las capacidades individuales se encuentra inserto en diversos ámbitos de la sociedad. En la educación superior, por ejemplo, ante el crecimiento de la demanda de estudiantes, se recurre ampliamente a la aplicación de procesos de selección que miden —entre otros elementos— las capacidades y conocimientos académicos como factores decisivos de aceptación, principalmente en la educación superior pública, donde la oferta y los recursos resultan limitados (Lemaitre, *et al.*, 2015: 6-15).

La predilección por el mérito es parte de lo que se conoce como "perspectiva de la igualdad de oportunidades". Según Dubet, la igualdad de oportunidades se vincula con el pensamiento liberal, en cuyos planteamientos se propone que algunos son más capaces que otros; por lo tanto, es "legítimo" que haya desigualdad. Desde su perspectiva, la igualdad de oportunidades "[…] conduce a definir grupos sociales en términos de discriminaciones y desventajas, es decir, en función de sus chances objetivas de acceder a todas las posiciones" (*Op. cit.:* 58).

A partir de la crisis del modelo económico del Estado de bienestar y la contracción del mercado de trabajo, la postura

sobre la predilección del mérito encontró argumentos contrapuestos. Los señalamientos más contundentes a la postura meritocrática se encontraron en las críticas a los efectos que supuestamente tendría; es decir, a la eliminación de la desigualdad y la pobreza, así como en la crítica a la desvinculación de la relación que se establece entre educación y empleo (Bonal, 1998: 55).

A. La crítica a la meritocracia

Cuando el funcionamiento del mercado de trabajo disminuyó su ritmo, y el acceso a la escolarización —por el contrario— se expandía, surgió el cuestionamiento sobre si en realidad resultaba pertinente identificar a los condicionantes de la ocupación y el salario (posición y recompensas) como producto del mérito de los individuos. Fue entonces cuando surgieron otras propuestas que observaron elementos sociodemográficos como el género y la raza (*Op. cit.:* 57) y la importancia que cobra su papel en la distribución de posiciones en la sociedad. Otras críticas (principalmente desde las teorías de la reproducción y las teorías credencialistas) cuestionaron el papel que desempeña la escuela como transmisor cultural (*Op. cit.:* 48).

La teoría de la reproducción —por ejemplo— que desarrollaron Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1996), plantea que las posiciones sociales se encuentran condicionadas por las relaciones establecidas entre los grupos sociales situados en el espacio social, de acuerdo con la composición de capitales que cada grupo posee, donde unos tienen mayores posibilidades de acceder a una estructura de oportunidades determinada que otros (*Op. cit.:* 262). Las desventajas sociales o de posiciones, se ven reflejadas en las oportunidades; por ello la influencia del origen social en la diferenciación de los

grupos sociales resulta muy importante, no sólo el mérito individual.

Mientras en la concepción de la igualdad de oportunidades el mérito individual se erige como el elemento más importante para la selección, desde la perspectiva de la igualdad de posiciones resulta más importante asegurar una reducción entre la distancia de las posiciones sociales. Dubet lo explica de la siguiente manera:

> Esta representación de la justicia social invita a reducir las desigualdades de ingresos, de condiciones de vida, de acceso a servicios, de seguridad, etc., que están asociadas a las posiciones sociales ocupadas por individuos muy distintos en varios aspectos: nivel de calificación, sexo, edad, talento. La igualdad de posiciones busca ajustar la estructura de las posiciones sociales sin poner el acento en la circulación de los individuos entre los diversos puestos desiguales. […] No se trata tanto de prometer a los hijos de los obreros que tendrán tantas oportunidades de llegar a ser ejecutivos como las que tienen los hijos de estos últimos, como de reducir la brecha en las condiciones de vida y de trabajo entre los obreros y los ejecutivos. No se trata tanto de permitirles a las mujeres que ocupen los empleos hoy reservados a los hombres, como de hacer que los empleos que ocupan tanto las mujeres como los hombres sean tan iguales como sea posible (Dubet, 2011: 11-12).

En este sentido, las condiciones de las posiciones sociales que los individuos ocupan, estarían dadas por una concepción de *justicia social* y *justicia distributiva* no enmarcada en criterios del mérito individual, sino en una cuestión de derechos sociales.[3]

[3] Siguiendo a Dubet, la idea consiste en que, aunque haya desigualdad entre las ocupaciones, se mantenga una distancia relativamente corta entre ellas. Discutiendo la concepción de la selección presente en la idea de *igualdad de oportunidades* y que implica competencia individual, esta perspectiva apela a la "nivelación" para la superación de "las barreras".

Quizá la crítica fundamental a la meritocracia, en el sentido en que se plantea la igualdad de posiciones, radica en que el mérito sea el único elemento para considerar con el propósito de llegar a un estado de igualdad. Desde el ámbito de la filosofía política, se han observado diferentes regímenes de distribución de oportunidades que se pueden identificar —de manera general— con distintos tipos de pensamiento político; por ejemplo, el pensamiento socialdemócrata relacionado con la igualdad de oportunidades universal y compensatoria, y el pensamiento republicano vinculado con la igualdad de oportunidades meritocrática (Fernández Mellizo-Soto, 2003: 42).

B. La filosofía política y la estructura de oportunidades

Al enfocar "la distribución de oportunidades" a partir de la filosofía política, se pueden definir distintas concepciones. Según Antonio Bolívar "[…] el modo en que llegue a implementarse la igualdad es dependiente de cada política educativa, a su vez, congruente con una ideología y con una teoría de la justicia" (Bolívar, 2005: 49); por lo que, en cada concepción de distribución de oportunidades para contribuir a un tipo de igualdad específico, se encuentra inmersa una ideología y una lógica.

Para Fernández Mellizo-Soto (2003: 35), las perspectivas sobre la igualdad de oportunidades pueden clasificarse en cuatro tipos:

- *El sistema de libertad natural*. Se refiere a la inexistencia de la igualdad de oportunidades. Todas las características del individuo son relevantes (riqueza, capacidades. . .), por lo que debe darse más educación a quien más posee.
- *La igualdad de oportunidades meritocrática*. Sólo toma en consideración el mérito; el origen social no es relevante en esta perspectiva. Se otorgan más recompensas a quien demuestre poseer más talento.

- *La igualdad de oportunidades universal o igualitaria*. El principio de esta perspectiva radica en la ciudadanía; es decir, todos los ciudadanos son tratados por igual, independientemente de su talento o riqueza.
- *La igualdad de oportunidades compensatoria*. En esta perspectiva se trata de concentrarse en quienes se encuentran en situación de desventaja social y, en algunos casos, en los menos dotados.

Para los propósitos del presente trabajo, se retoma el planteamiento de la igualdad de oportunidades meritocrática. Según éste, se le puede identificar con el pensamiento republicano que —entre otros rasgos— privilegia la selección de los mejores y los más aptos; mientras que el pensamiento socialdemócrata sostiene que la distribución de oportunidades debe considerar las posiciones que ocupan los distintos grupos sociales e influir en los que tienen una posición desventajosa en la estructura social. Es decir, plantea una distribución universal o igualitaria basada en el supuesto de la ciudadanía o igualdad de derechos como una distribución compensatoria, basada en la intervención en los grupos sociales más desfavorecidos (Fernández Mellizo-Soto, 2003: 38-40).

Además de la distribución de oportunidades y la ideología a la cual se adscribe una u otra perspectiva, es importante señalar que hay una estructura determinada que ofrece opciones u oportunidades acotadas a las diferencias de género, clase, ubicación territorial, y otras, de entre las cuales los individuos pueden elegir (Villa Lever, 2015). Dicha estructura representa una acotación a la libertad que tienen los individuos para elegir; empero, si tomamos en cuenta las distintas perspectivas sobre la igualdad de oportunidades, se puede caer en cuenta de que ésta se encuentra mediada por una ideología y criterios específicos sobre la distribución de oportunidades.

III. La selección para el ingreso a la educación media superior: el examen de la Comipems y el sorteo del IEMS

A. El Concurso de Ingreso como una estructura de oportunidades

El crecimiento del sistema de educación media superior en México que ocurrió a partir del crecimiento de la matrícula y la capacidad institucional de atender la demanda, trajo consigo —además de la diversificación curricular—[4] una desorganización del nivel expresada en los problemas de vinculación de las opciones técnicas con el mercado de trabajo, en la atención a la diversidad de población a la que se atiende y en la desigualdad tanto en las opciones de educación media superior como en las trayectorias de los estudiantes (Villa Lever, 2010).

En la Ciudad de México —además de los problemas anteriores— se identificó que para la década de los noventa había un problema que atender en la oferta y la demanda, puesto que —dada la diversidad de instituciones— no privaba un criterio común de organización: los estudiantes se inscribían en más de una institución, lo que implicaba que —al ser aceptados en más de una opción— se excluía a otros aspirantes, porque los lugares que ellos habían solicitado no se ocupaban (Comipems, 2010: 13).

Con el propósito de organizar la oferta y la demanda tanto en la Ciudad de México como en la zona metropolitana, surge

[4] Las instituciones de educación media superior públicas se diversificaron entre las décadas de los setenta y ochenta del siglo pasado, cuando surgieron instituciones como el Colegio de Bachilleres, el Colegio de Ciencias y Humanidades, instituciones de educación técnica y tecnológica como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica y los Centros de Estudios Tecnológicos, y otros; cada institución generó sus propias formas de organización y sus propios proyectos curriculares, por lo que no se estableció inicialmente una relación entre ellas (Villa Lever, 2010: 286).

en 1996 la Comipems, organismo integrado por nueve instituciones públicas de educación media superior: el Colegio de Bachilleres (Colbach), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), la Dirección General de Bachillerato (DGB), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SE), la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y la UNAM.[5]

Como parte del diagnóstico, y de la justificación con la que nace dicha iniciativa, se encuentra el hecho de que ante la desorganización que padecía el sistema de educación media superior, era preciso establecer mecanismos, reglas y procedimientos de admisión, los cuales acarrearían un marco normativo común para el ingreso a las instituciones que integran esta comisión (Comipems, 2010: 13-14).

Parte de los procedimientos consiste en la aplicación de un examen de admisión, así como de un procedimiento común de registro, presentación de documentos y aplicación del examen. Se estableció que la manera de asignar un lugar en el plantel de alguna institución, consistiría en el puntaje obtenido en el examen. Así, se determinó que los puntajes mínimos para aceptar a los aspirantes en cada institución estarían dados por la cantidad de solicitudes que se presentaran en cada caso (*Op. cit.:* 18).

Al asumir que a partir de una prueba objetiva y común se pueden seleccionar o canalizar estudiantes a las distintas instituciones, se asume también que las diferencias en los resultados constituyen parte de las diferencias individuales: diferencias en la preparación académica y la habilidad o las capacidades individuales. Según la Comipems, en 2009,

[5] La UNAM es la única institución que elabora y califica su propio examen (Buendía y Rivera, 2010: 59).

317 603 estudiantes se registraron para presentar el examen de selección en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, y aunque sólo 80% pudo presentar el examen,[6] cerca de la mitad no logró entrar a la opción de su preferencia (Comipems, 2010: 208). Esta diferencia en los resultados del examen, según los criterios de la prueba, podría estar relacionada con el hecho de que hay aspirantes que poseen más elementos y habilidades que otros; es decir: hay aspirantes que están más capacitados para enfrentarse al proceso de selección, y la recompensa a su capacidad se coloca en la asignación del lugar que solicitaron.

Si se retoma el argumento de Dubet sobre la igualdad de oportunidades, el hecho de que no todos los estudiantes accedan a las opciones de su preferencia hace que las desigualdades se legitimen como justas. Dicho de otro modo: hay una aparente apertura a que todos puedan acceder a las mejores posiciones; empero, depende de cada individuo aprovechar o no la oportunidad: "[…] si triunfa, mejor; si fracasa, peor para él" (Dubet, 2012: 47).

B. El sorteo como respuesta a la demanda

La creación del IEMS respondió al diagnóstico sobre la educación media superior elaborado por el Gobierno del Distrito Federal; en él apuntaba que la cobertura en la Ciudad de México se tornaba insuficiente para la demanda. En contraposición con la Comipems, se argumentó fundamentalmente la necesidad de ofrecer una opción educativa a los sectores urbanos más desfavorecidos de la ciudad (Alavez y Varela Petito,

[6] Entre los factores que impiden que los aspirantes realicen el examen, se encuentra el incumplimiento en la presentación de la documentación; por ejemplo, el hecho de que el proceso del concurso inicie en febrero y termine en julio, vuelve incierto que quienes tengan materias reprobadas (o reprueben durante el proceso), obtengan su certificado de secundaria a tiempo para presentarlo como requisito.

2012: 127). El proyecto aparece en 1997, aunque a partir del año 2000 se confiere un impulso importante al iems, reflejado en la ampliación de planteles y que pretendió conducir de manera distinta los diferentes procesos de la educación media superior observados hasta ese momento. Fundamentalmente, el proyecto planteó la educación como derecho. En función de este principio, se apegaron los procesos de ingreso, evaluación, los programas de tutorías, el otorgamiento de becas; incluso la ubicación de los planteles (Medina, 2005).[7]

En el planteamiento del proyecto educativo del iems, la población a la que va dirigido especialmente es a la población más desfavorecida para acceder a la educación media superior y que se encuentra en desventaja social (Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social, e iems, 2006). Siguiendo a Antonio Bolívar, se puede identificar que este enfoque responde a una perspectiva de justicia que pretende contribuir a resolver "[…] la situación de los peor situados, en una redistribución proporcional a las necesidades" (Bolívar, 2005: 50).

Un dato relevante es que dicha institución es la última creada para atender la demanda de educación media superior en la Ciudad de México, que cuenta con dos modalidades: escolarizada y semiescolarizada, los esfuerzos institucionales recientes por atender la demanda se han enfocado en la educación a distancia y otras modalidades semiescolarizadas en instituciones existentes (Bracho y Miranda, 2012: 120-121).

Como mecanismo para el ingreso, el proyecto plantea un sorteo en el cual la totalidad de los lugares disponibles son rifados ante un notario público; en este proceso, los aspirantes llenan un registro donde indican el plantel, el turno y la moda-

[7] Los planteles del iems se encuentran distribuidos en las zonas urbanas con grados de marginación medios y altos. Para 2015, hay 20 planteles distribuidos en las 16 delegaciones de la Ciudad de México. En las delegaciones que tienen más zonas urbanas marginadas, hay dos planteles o más; como en el caso de Iztapalapa, donde hay cuatro planteles.

lidad a la que desean acceder;[8] una vez entregado, se les otorga un folio con el cual participan. Después de que se realiza el sorteo, se les notifica la modalidad y el turno que se les asignó (Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social, e IEMS, 2006). Basado en un criterio de "aleatoriedad", el proyecto asume que tal mecanismo contribuye a garantizar las oportunidades educativas con equidad (Medina, 2005: 9).

Según los datos del IEMS, al inicio del proyecto se encontraban matriculados 130 estudiantes en el primer plantel ubicado en Iztapalapa. Para el ciclo escolar 2012-2013, la cifra llegaba a 24 970 estudiantes (Gobierno del Distrito Federal, 2014: 150); sin embargo, aunque es evidente que el proyecto ha crecido en lo referente a cobertura y atención a la demanda, es preciso considerar tres importantes elementos que caracterizan la manera como se da el acceso de los estudiantes a las opciones de escolarización que ofrece este proyecto.

1) Uno de los elementos es el rechazo de otras opciones de bachillerato. Uno de los factores que hacen que los estudiantes elijan las opciones que brinda el IEMS es que no han sido asignados a las instituciones de su preferencia en el examen de selección de la Comipems, por lo que inscribirse en el sorteo representa una oportunidad para acceder al nivel medio superior (Cardoso Brum, Mundo López, y Yañes Rizo, 2012: 60). Al igual que el examen de selección, el sorteo constituye una posibilidad de acceso a una estructura de oportunidad, en la que resulte más probable que los aspirantes se puedan insertar sin que medien las habilidades o la capacidad para resolver un examen como parte de un proceso de admisión.

2) Otro elemento que puede implicar la decisión de inscribirse en el sorteo es la posibilidad de cursar estudios superiores. Mientras que la mayor parte de las instituciones de

[8] Según los criterios para participar en el sorteo, los aspirantes pueden solicitar sólo planteles que les queden cerca geográficamente; además, pueden elegir entre la modalidad escolarizada o semiescolarizada; mientras que el turno se asigna según la disponibilidad.

educación media superior en la Ciudad de México no ofrece a los estudiantes la posibilidad de insertarse en la educación superior (salvo los bachilleratos autónomos como los de la UNAM), el IEMS se encuentra vinculado con el proyecto de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), la cual mantiene un proceso de admisión similar y otorga una preferencia en el ingreso a estudiantes que provienen del bachillerato del IEMS (UACM, portal electrónico).

3) El tercer elemento que se considera en el ingreso al IEMS, es la posibilidad que tienen los estudiantes que han intentado varias veces ingresar en alguna institución de bachillerato mediante el examen de selección.[9] Cada año en que se lleva a cabo el concurso de selección en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, las instituciones que forman parte de la Comipems ajustan el mínimo de aciertos requerido para el ingreso; ello hace que aquellas con mayor demanda eleven la cantidad mínima de aciertos, ante una situación en la que cada vez se dispone de menos lugares en las instituciones más demandadas y más aspirantes desean ingresar a ellas. Como hipótesis puede plantearse que por el aumento en la cifra de estudiantes que son rechazados de esas instituciones, los aspirantes intentan participar nuevamente en el próximo concurso de selección; si no lo logran, buscan inscribirse en un proceso que les permita evitar ser rechazados otra vez.[10]

[9] Los aspirantes al examen pueden ser de dos tipos: los "regulares" y los "egresados"; estos últimos refieren a los aspirantes que concluyeron la educación secundaria a un año de hacer su registro. Según la Comipems, de 1997 a 2010 la cifra *"de aspirantes egresados pasó de 40 mil a 59 mil; es decir, el crecimiento anual fue de poco más de mil aspirantes"* (Comipems, 2010: 63).

[10] En la literatura sobre decisiones educativas, se ha señalado que las preferencias de los individuos pueden ajustarse a la evaluación del riesgo que trae consigo la decisión; en ocasiones se opta por la que implique el menor riesgo. Véase Solís, Rodríguez Rocha, y Brunet, 2013; Blanco 2012.

C. Entre la equidad y el mérito individual

Según el documento de Antonio Bolívar, "Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual", el ideal de la igualdad de oportunidades en la escuela moderna se encuentra en entredicho; factores como

> […] la desilusión ante las promesas incumplidas de escolarización masiva, el persistente fracaso en modelos comprensivos, nuevas formas de exclusión social, las insuficiencias de las prácticas compensatorias, las demandas de reconocimiento de las identidades y las diferencias, la individualización, etc. (Bolívar, 2011: 11),

plantean formas más complejas de entender las cuestiones distributivas en educación. Siguiendo la idea del autor, pareciera ser que al observar estos elementos se ha abandonado el ideal de la igualdad de oportunidades, para dar paso a una comprensión distributiva más alejada de la idea tanto del esfuerzo como del mérito individual como criterio de distribución y más cercana a los criterios de equidad.

A partir de las características de los dos procesos de selección abordados en los apartados precedentes, podemos explorar cuál es su posicionamiento en torno de i) el origen social de los estudiantes; ii) la cuestión de la obligatoriedad del nivel medio superior decretada en 2011, que servirán para contrastar de qué modo operan y bajo qué criterios realizan la selección; y iii) considerando además cómo se conciben las ideas de equidad y mérito individual, así como la correspondencia con la ideología sobre la distribución de oportunidades que pueda identificarse en cada caso.

1. Origen social de los estudiantes

Según la Comipems, al seleccionar a los estudiantes, el principal elemento para asignar un lugar en una institución de

educación media superior es el puntaje que hayan obtenido en el examen:

> [Los aspirantes] deben tener presente que la asignación en alguna de las opciones inscritas en su registro, depende de los aciertos que obtengan en el examen y el corte de éstos para la asignación de la opción educativa seleccionada, ya que la asignación de lugares en cada opción educativa, se inicia con los aspirantes que obtienen el mayor número de aciertos, y de manera descendente se continúa hasta el límite de lugares disponibles en cada una de éstas (Comipems, 2010: 67).

Es decir, las características sociodemográficas y de origen social no son relevantes como criterios de asignación. Sin embargo, el hecho de que el origen social no sea uno de éstos, no quiere decir que no se encuentre presente. Investigaciones recientes han mostrado que la asignación a las opciones de bachillerato en el proceso de selección está mediada por el origen social de los aspirantes. Según Villa Lever (2007: 98), con datos del EXANI-I en 2004 y 2005, las personas que reportaron tener ingresos familiares menores a 3 000 pesos, obtuvieron en promedio un puntaje de 42 aciertos de 128 preguntas, en contraste con quienes declararon tener ingresos familiares mayores a 17 000 pesos y lograron 58 aciertos en promedio.

Específicamente en el Concurso de Ingreso, a partir de los datos de un estudio sobre decisiones educativas y transiciones a la educación media superior, se señala que aumenta la probabilidad de ser asignado a las opciones preferidas conforme el nivel de ingresos económicos se incrementa; así, las probabilidades de que se asigne la institución de preferencia para el cuartil 1 (0.38), es menor respecto del segundo y tercer cuartil (0.48); y, a su vez, con el cuarto cuartil (0.59) (Solís, Rodríguez Rocha, y Brunet, 2013: 1121).

Por otra parte, Emilio Blanco señala las asimetrías que privan entre estratos sociales en cuanto al acceso y progre-

sión escolares en el nivel medio superior en la Ciudad de México. Con datos de la Encuesta Nacional de Trayectorias Educativas y Laborales 2010 (Gobierno de la República/ Instituto Nacional de las Mujeres (Entelems, 2010), señala que las probabilidades de que los estratos más bajos ingresen a la educación media superior es 7.6 veces menor respecto del estrato más alto, mientras que para el estrato más bajo la probabilidad de no finalizar es 2.9 superior respecto del estrato más alto (Blanco, 2012: 258).

Aunque no se exprese de manera implícita, los efectos de la aplicación del examen de selección producen resultados diferenciados que —tomando en cuenta el elemento del origen social— se orientan a mantener una desigualdad entre las instituciones de educación media superior. Es decir, contribuye a fortalecer una estructura de oportunidades segmentada, en la que hay instituciones donde se exige un puntaje mínimo de aciertos y que pueden recibir aspirantes cuyos puntajes en el examen resultaron insuficientes para ingresar en una opción de alta demanda.

Así como se dispone de opciones educativas que son más demandadas, se encuentran otras menos demandadas, las cuales no cubren en su totalidad los lugares que ofrecen; al finalizar el proceso de asignación, estas instituciones se convierten en una opción para los aspirantes que no obtuvieron los puntajes suficientes exigidos por las instituciones que solicitaron. Una muestra de ello es la cantidad de aspirantes que se encontraron; *Con Derecho a Otra Opción (CDO)*: en 2010, 26 840 (Comipems, 2010: 145).

Los datos que otras investigaciones han aportado sobre el origen social de los estudiantes en relación con el examen de selección, aportan elementos para asegurar que es una característica de la población que se debe tener en cuenta, sobre todo si se piensa como un mecanismo definitorio en el proceso y trayectoria escolar de los individuos. No obstante su importancia, el origen social constituye un elemento que

no figura en los informes disponibles de la Comipems sobre la caracterización sociodemográfica de los aspirantes.

Por su parte, en el proyecto del IEMS se asume que los estudiantes provienen de contextos de marginación urbana. Como se expuso con anterioridad, la distribución de escuelas de dicho proyecto se realiza en función de los niveles de marginación medios y altos, por lo que la consideración del origen social constituye un elemento importante en el momento de llevar a cabo el sorteo como mecanismo de selección. Aunque no se dispone de datos precisos sobre la caracterización socioeconómica de los estudiantes del IEMS —en buena parte debido a que no se realizan estudios socioeconómicos para el ingreso—, se asume que el perfil socioeconómico de los estudiantes es más o menos homogéneo, ya que uno de los requisitos para participar en el sorteo es que la residencia se ubique cerca de algún plantel.

A partir de las características de ambos mecanismos de ingreso, se pueden establecer correspondencias con los rasgos de una ideología política particular: por la falta de integración de elementos equitativos en su proceso, el examen de selección parece vincularse más con el tipo de distribución de oportunidades meritocrática; mientras que el sorteo parece apegarse más a las características del tipo de distribución de oportunidades compensatoria (Fernández Mellizo-Soto, 2003: 35).

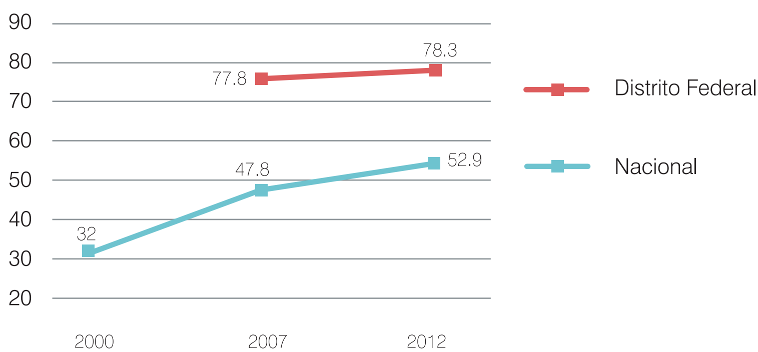
2. Universalización de la educación media superior

En 2011 se aprobó la modificación de los artículos 3º y 31º constitucionales, que establecen la obligatoriedad del nivel medio superior en México, con miras a cumplir la cobertura en el nivel para el ciclo escolar 2020-2021. La modificación constitucional tuvo un cuestionamiento relevante, ya que debido a la complejidad que plantea su organización y su

diversificación, no se consideró que sólo a partir de un cambio legal se resolvieran todas las problemáticas (Rodríguez Gómez, 2012). Una de ellas es, por ejemplo, el lento avance de la cobertura que se ha observado por lo menos de 2000 a 2013.

A pesar de que la Ciudad de México ha logrado una cobertura de alrededor de 70% y se mantiene sobre la media nacional, aún queda 30% que debe alcanzarse en menos de ocho años; mientras que en el ámbito nacional la brecha es todavía más grande: la cobertura alcanza poco más de 50%, por lo que se necesita más del doble de los esfuerzos que se han realizado hasta ahora para alcanzar la meta (gráfica 1).

Gráfica 1
Cobertura de educación media superior (tasa neta) nacional y Ciudad de México



Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014).

Lo anterior permite preguntarse si los mecanismos que son empleados actualmente para el ingreso a la educación media superior, en la Ciudad de México, contribuyen a cumplir con el propósito de generar las condiciones para que la población pueda ingresar a dicho nivel educativo. Por la tendencia que se puede observar, por lo menos desde 2006 en lo referente a cobertura, ésta no se ha incrementado de manera significativa. Tomando como referencia 2013, la cobertura anual

debería avanzar por lo menos alrededor de 3.7%, hasta llegar al ciclo escolar 2020-2021.[11] No obstante, en un periodo de seis años avanzó tan sólo 1.5% (gráfica 1); es decir: la mitad del porcentaje necesario.

Con la información disponible contenida en los informes de la Comipems, no es posible determinar a partir de ellos cuál es el posicionamiento de la instancia en lo tocante a la universalización de la educación media superior. Hay que recordar que la universalización se decretó en 2011; mientras que los datos referidos aquí corresponden a 2010. No obstante, es posible realizar una aproximación mediante acciones que recientemente se han tomado.

A partir de 2013, se eliminó del examen de selección el mínimo de aciertos para la asignación de plantel;[12] y puede considerarse como una acción que atiende la modificación constitucional que establece la obligatoriedad en el nivel. Javier Olmedo Badía —quien se ha desempeñado como vocero de la Comipems y ha tenido un papel importante en la comunicación de los resultados al término de los procesos de selección— ha señalado en diversas ocasiones que el examen cumple con el propósito de distribuir a los estudiantes en las distintas instituciones y que se apega a las modificaciones constitucionales que hacen obligatoria la educación media superior (Reyes, 2013).

El vocero de la Comipems ha insistido en que el papel del examen no consiste en evaluar los conocimientos de los aspirantes, sino en aplicar un criterio de asignación y distribución (*Op. cit.*), además de que:

[11] Cálculo de referencia propio, tomando en cuenta las condiciones constantes en las que se ha otorgado cobertura y atención a la población en 2013.

[12] Hasta 2013, la cifra mínimo de aciertos para poder tener un lugar en alguna institución de educación media superior era de 31; los aspirantes que obtuvieran una cantidad menor no tenían la posibilidad de ingresar a alguna institución de educación media superior.

> Los participantes pueden confiar plenamente en que su asignación dependerá exclusivamente de su propio esfuerzo y capacidad académica (manifestados en el puntaje obtenido en el examen) y de sus propias preferencias establecidas en las opciones anotadas en su solicitud de registro, en el orden que cada uno haya decidido (SEP, 2012).

Por lo tanto, a partir de estos elementos y considerando la cuestión de la universalización, se puede inferir que —al suprimir la cifra mínima de aciertos— la Comipems se suma a las acciones institucionales que impulsan la cobertura del nivel medio superior. No obstante —por otro lado— los criterios de asignación o distribución de lugares se mantienen, lo que trae consigo una persistencia de la valoración exclusiva del esfuerzo personal y el mérito individual.

En la política educativa local de la Ciudad de México priva una intención de universalizar tanto la oferta como el acceso de la población a la escolarización en los distintos niveles educativos. Particularmente en lo que toca a la educación media superior. Se ha respondido a este objetivo no sólo a partir de la creación del IEMS; con la incorporación plataformas tecnológicas, también se ha impulsado la educación a distancia y se ha ampliado el sistema semipresencial en los programas de bachillerato general. En estas acciones se ha colaborado con otras instituciones como la UNAM y se han ampliado los programas de becas (Rodríguez Gómez, 2008).

Como se señaló anteriormente, el proyecto del IEMS va dirigido a la población que habita en zonas urbanas con algún grado de marginación; por lo tanto, los esfuerzos se encuentran focalizados. Si seguimos la propuesta de Mellizo-Soto, el tipo de distribución de oportunidades que impulsa el proyecto estaría más cercano al compensatorio, aunque —si se considera que forma parte de un proyecto educativo más amplio— acaso también posea rasgos del tipo universalista.

3. La equidad en el acceso

En las décadas recientes se ha conferido una mayor importancia a los criterios de equidad en educación. Según Antonio Bolívar, la perspectiva sobre la equidad ha cobrado fuerza a partir de la discusión que surge de la idea de *igualdad* que plantea Rawls, sobre la cual se discute cómo la pretensión de generar una igualdad "estricta" genera y justifica ciertas desigualdades (2005: 43). Como lo expresa Bolívar, las discusiones en torno a la idea de *igualdad* han sugerido que es preciso identificar los supuestos que se encuentran detrás de la distribución de oportunidades, ya que es ahí donde pueden hallarse distintas maneras de pensar tanto la concepción de *igualdad* como la de *equidad* que se hallan impresas en las políticas en educación.

En lo que concierne a la Comipems, las referencias sobre equidad en el acceso a la educación media superior son escasas y no están argumentadas, lo que impide conocer explícitamente cuál es la concepción de *equidad* que subyace en el proceso de selección. Cuando se hace referencia a ella, se indica: "Al tratarse de un proceso equitativo y abierto a prácticamente cualquier mexicano, siempre y cuando cumpla los dos requisitos señalados (disponer de su certificado de secundaria y aceptar ser evaluado), los participantes constituyen una muestra heterogénea de este segmento de la población" (Comipems, 2010: 59). Pese a denominar el proceso como "equitativo", no se explica en qué consiste ni cuáles son sus principales características.

Al parecer, la Comipems vincula el asunto de la equidad con la transparencia en el manejo del proceso:

> Los 128 reactivos del examen son una pequeña muestra seleccionada muy cuidadosamente que se emplea para estimar el dominio que tienen los estudiantes de campos muy grandes de conocimiento y habilidad, como lo es lo enseñado durante

> la educación secundaria. Para disponer de esta muestra se emplea una metodología rigurosa en los procesos de planeación, diseño, validación, calibración, aplicación y calificación, lo cual permite garantizar en alto grado de confiabilidad, validez, ausencia de sesgo y equidad (Comipems, 2010: 22).

La concepción de *equidad* se considera, pues, como la certeza de que en el proceso están dadas condiciones similares para todos en todas las etapas del proceso: desde la aplicación del examen hasta los resultados. Precisamente la igualdad de oportunidades, que aboga por que las diferencias en los resultados individuales condicionen la asignación de lugares, suscribe que es necesario dar a todos un tratamiento igual, para que entonces no quepa duda de que la responsabilidad de los resultados corresponda únicamente al individuo. Sin embargo, esta perspectiva no toma en cuenta las diferentes posiciones o puntos de partida de los individuos, lo que supone tratar igual a los diferentes.

Por otro lado, el IEMS, plantea desde su proyecto, criterios equitativos de acceso a la educación media superior basados en una concepción de la educación como derecho social (Alaníz, 2012: 327). Según la evaluación de diseño del proyecto en 2012, los 20 planteles que conforman el IEMS atienden a la población vulnerable de 14 delegaciones de la Ciudad de México, donde sólo una de ellas tiene un Índice de Desarrollo Social muy bajo, mientras que las demás se mantienen en niveles medios y bajos (Bracho y Miranda, 2012: 59). La información disponible sobre la población estudiantil no permite establecer un perfil de los estudiantes y sus características socioeconómicas;[13] sin embargo, la orientación del proyec-

[13] Puesto que entre los requisitos para ingresar al sorteo está el hecho de residir cerca de algún plantel, en el proyecto se asume que los estudiantes provienen de familias con recursos económicos limitados; por ello no se realiza estudio socioeconómico alguno a los estudiantes que son seleccionados.

to cubre una demanda educativa específica que recupera el elemento del origen social como elemento primordial para considerar en el acceso a la educación media superior.

Por su característica de aleatoriedad, el sorteo pretende cubrir equitativamente la demanda: "[…] mediante este procedimiento se busca equilibrar las condiciones de desigualdad en que egresan los estudiantes de nivel básico" (Bracho y Miranda, 2012: 40). Sin embargo, la demanda cada vez mayor por estudiar en los planteles del IEMS —pese a los esfuerzos por incorporar a los estudiantes a la educación media superior—,[14] es un elemento para cuestionar si los criterios que aplica en la selección se caracterizan por ser equitativos. En el documento sobre la evaluación del diseño del proyecto en 2012, se concluye que el sorteo es un criterio equitativo y que constituye una fortaleza importante en el acceso a la educación media superior. Aunque no se dispone de una política de equidad de género, han ingresado la mitad de hombres y la mitad de mujeres de 2006 a 2012 (Bracho y Miranda, *Op. cit.:* 92).

Siguiendo los resultados de la evaluación, quizás haya un acceso equitativo]; pero es importante tomar en cuenta que el contexto de desigualdad social del que provienen los estudiantes, no desaparece al ingresar al bachillerato de esta institución. Entre las debilidades que se desprenden de la evaluación del diseño del proyecto, también se encuentran los altos niveles de deserción y de eficiencia terminal, que según los datos del Gobierno del Distrito Federal ascienden a cerca de 50%. Este hecho se atribuye a la falta de ingresos económicos de los estudiantes y sus familias, por lo que una de las acciones emprendidas ha sido el otorgamiento de becas mediante el programa "Educación Garantizada" (Gobierno del

[14] Ante la cantidad cada vez mayor de solicitudes y estudiantes que no fueron seleccionados en el sorteo, el IEMS programa un segundo sorteo de los lugares aún disponibles o que no fueron reclamados.

Distrito Federal, 2014: 28). Es decir, las acciones cimentadas por las perspectivas universalista y compensatoria parecen influir de manera más importante que la anterior en un acceso con equidad a la educación media superior; en ellas el principio meritocrático pierde fuerza.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue identificar bajo qué lógica se desarrollan los mecanismos de selección a la educación media superior en la Ciudad de México. Con base en lo expuesto con anterioridad, se pueden establecer dos ejes de reflexión: el primero es la identificación de las lógicas de selección; el segundo, la persistencia de la idea de la meritocracia en los mecanismos de ingreso.

Por un lado, se pueden identificar dos lógicas en torno de la distribución de oportunidades: 1) la idea de la meritocracia; y 2) la que retoma ciertos elementos encaminados a proporcionar un ingreso más equitativo, como considerar el contexto del que provienen los estudiantes. Se puede argumentar que en la Ciudad de México predomina una visión meritocrática en el acceso a la educación media superior, en la medida en que se aplica un proceso de selección que es predominante: el examen, donde participa una buena cantidad de instituciones de educación media superior públicas. Este mecanismo de selección —que valora el mérito y el esfuerzo individual— considera que los elementos equitativos para el ingreso, se fundamentan en la transparencia en el proceso de asignación; pero no se hallaron indicios de que se considere el contexto social de los estudiantes para alcanzar la igualdad en la selección y distribución de los estudiantes.

Cuando se parte del mecanismo de sorteo —que sí considera el contexto del que provienen los estudiantes—, se asume que se trata de una característica muy importante porque

la población a la que se dirige se encuentra en una situación de desventaja y desigualdad social, por lo cual no toma en cuenta los antecedentes académicos ni el resultado de algún tipo de evaluación para el ingreso. Se argumenta que estas características del proceso contribuyen a generar condiciones equitativas; empero, no se genera información sobre las características de la población a la que atiende. Además, se debe destacar que —pese a que cabe una posibilidad alta de ingresar a algún plantel— también resulta probable que (por realizarse un sorteo) muchos queden fuera "por el azar". Aún más, se podría plantear como hipótesis que —si la demanda sigue en aumento— también aumentará la cifra de participantes en el sorteo que no obtendrán un lugar.

Por otro lado, dado que el contexto de obligatoriedad del nivel enmarca las acciones para conseguir la universalización del nivel medio superior, las características del examen y el sorteo como mecanismos de selección indican que aún quedan pendientes por considerar ciertos aspectos sobre el acceso, pues pese a que la Ciudad de México se diferencia de otras entidades en tener niveles altos de cobertura y absorción, todavía dista de conseguir el objetivo de la universalización. Sin embargo, el hecho de que la perspectiva meritocrática sea predominante, puede resultar un elemento que contribuya a que el avance en la cobertura en la entidad sea lento. Por tanto, los criterios equitativos que cada mecanismo incorpora son insuficientes para evitar la desigualdad en el acceso de la población a la educación media superior.

Bibliografía

Alaníz, Claudia. "La política educativa del D. F.: ¿una política de izquierda?" *Andamios* 9, núm. 18 (2012): 315-345.

Alavez Neria, Delfina, y Gonzalo Varela Petito. "El proyecto del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 42, núm. 2 (2012): 119-153.

Blanco, Emilio. "La desigualdad social en el nivel medio superior de educación en la Ciudad de México". *Papeles de Población* 20, núm. 80 (2012): 249-280.

Bonal, Xavier. (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas.* Madrid: Paidós.

Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza.* México: Paidós.

Bolívar, Antonio. "Equidad educativa y teorías de la justicia". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 3, núm. 2 (2005): 42-69.

___. "Justicia Social y equidad escolar. Una revisión actual". *Revista Internacional de educación para la justicia social* 1, núm. 1 (2011): 9-45.

Bracho, Teresa y Miranda, Fernando. (2012). *Evaluación del diseño de los servicios educativos que proporciona el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal.* México: Evalúa-DF.

Buendía, María Angélica, y Roberto Rivera. "Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la uach". *Revista de la Educación Superior* 39, núm. 4 (2010): 55-72.

Cardoso Brum, Myriam; Ángel Mundo López; y Pablo Yanes Rizo. (2012). *Evolución del marco institucional y análisis de las políticas y los programas sociales aplicados por el GDF (1997-2012).* Disponible en línea: < *http://www2.*

df.gob.mx/virtual/evaluadf/files/pdfs_sueltos/anali_poli_programas97_13final.pdf> [Consulta: 16 de enero, 2017].

Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior. (2010). *Concurso de ingreso a la educación media superior. Informe 15 años.* México: Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior.

Dahrendorf, Ralph. (2005). "Ascenso y caída de la meritocracia". *El Universal*, 16 de abril, 2005. Disponible en línea: <*http://archivo.eluniversal.com.mx/editoriales/27955.html*> [Consulta: 16 de enero, 2016].

Dubet, François. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Evalúa DF. (2012). *Evaluación del diseño de los servicios educativos que proporciona el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal*. México: Instituto de Educación Media Superior, D. F. Disponible en línea: <*http://www.evalua.cdmx.gob.mx/files/recomendaciones/evaluaciones_finales/evaluacion_media_superior.pdf*> [Consulta: 17 de enero, 2017].

Fernández Mellizo-Soto, María. (2003). *Igualdad de oportunidades educativas: la experiencia socialdemócrata española y francesa*. Barcelona: Ediciones Pomares.

Gobierno de la República/Instituto Nacional de las Mujeres. Encuesta Nacional de Trayectorias Educativas y Laborales. 2010. México: Gobierno de la República/Instituto Nacional de las Mujeres.

Gobierno del Distrito Federal. (2014). *Segundo Informe de Gobierno.* México: Gobierno del Distrito Federal.

Gobierno del Distrito Federal/Evalúa DF. (2007). "Términos de referencia para la evaluación del diseño de los servicios educativos que proporciona el instituto de educación media superior del Distrito Federal". México: Gobierno del Distrito Federal. Disponible en línea: <*http://*

www2.df.gob.mx/virtual/evaluadf/files/convocatoria/2012/ter_ref_ies_12.pdf> [Consulta: 16 de enero, 2017].

Gobierno del Distrito Federal/Secretaría de Desarrollo social/Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. (2006). *Fundamentación del proyecto educativo.* Disponible en línea: <*http: //www.Iems.df.gob.mx/descargar-a5427117a0a403c49b034f-82d1ab333a.pdf*> [Consulta: 16 de enero, 2017].

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2014). "Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013. Educación Básica y Media Superior". México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en línea: <*http://es.slideshare.net/NapoFlores/panorama-educativo-de-mxico-indicadores-del-sistema-educativo-nacional-2013-educacin-bsica-y-media-superior-instituto-nacional*> [Consulta: 18 de enero, 2017].

Lemaitre, María; María Zenteno; Daniela Torre; Ignacio Cassoria; Andrea Alvarado. (2015). Sistemas de educación superior y mecanismos de financiamiento. Elementos para una discusión sobre la gratuidad en la educación superior. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

Medina, Adriana. (2005). "El proyecto educativo del Gobierno del Distrtito Federal". *Revista de Investigación Educativa.* Disponible en línea: <*http: //www.uv.mx/cpue/num1/critica/completos/proyecto.htm*> [Consulta: 19 de mayo, 2015].

Neyra Galicia, Alma Rosa. (2005). "El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en competencias". *Revista Textual,* núm. 55 (enero, 2010): 63-82.

Reyes, José Juan. (2013). "Eliminan mínimo de aciertos para ingreso a bachillerato". *El Economista,* 17 de enero, 2013. Disponible en línea: <*http: //eleconomista.com.mx/sociedad/2013/01/17/eliminan-minimo-aciertos-ingreso-bachillerato*> [Consulta: 16 de enero, 2017].

Rodríguez Gómez, Roberto. (2008). “Bachillerato obligatorio en el Distrito Federal”. *Blog de Roberto Rodríguez Gómez.* Disponible en línea: <*http://robertorodriguezgomez.blogspot.mx/2008/12/bachillerato-obligatorio-en-el-distrito.html*> [Consulta: 16 de enero, 2017].

—. (2012). “La obligatoriedad de la educación media superior en México”. *Seminario de Educación Superior.* Disponible en línea: <*http: //www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1669*> [Consulta: 16 de enero, 2017].

Sánchez, Julián. (2014). “Comipems: un error hablar de rechazados”. *El Universal*, 2 de agosto, 2014. Disponible en línea: <*http://www.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2014/impreso/comipems-un-error-hablar-de-rechazados-217578.html*> [Consulta: 16 de enero, 2017].

—. “Comipems: un error, hablar de rechazados”. *El Universal*, 2 de agosto, 2014. Disponible en línea: <*http://www.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2014/impreso/comipems-un-error-hablar-de-rechazados-217578.html*> [Consulta: 16 de enero, 2017].

Secretaría de Educación Pública. (2011). “Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior”. Boletín de prensa. Disponible en línea: <*https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1343/1/images/Informacion-COMIPENS-140111[1].pdf*>.

—. (2013). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013*. México: Secretaría de Educación Pública.

Solís, Patricio; Eduardo Rodríguez Rocha; y Nicolás Brunet. “Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. El caso del Distrito Federal”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18, núm. 59 (2013): 1103-1136.

Universidad Autónoma de la Ciudad de México. (s. f.). *Ingreso a través del Convenio de Colaboración con el* iems. Disponible en línea: <*http: //portal.uacm.edu.mx/%C3%81*

reasyservicios/RegistroEscolar/Atrav%C3%A9sdelConvenioodeColaboraci%C3%B3nconIems/tabid/485/Default.aspx> [Consuta: 16 de enero, 2017].

Villa Lever, Lorenza. "La educación media". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 5, núm. 10 (julio-diciembre, 2000): 201-204.

—. "La educación media superior: ¿igualdad de oportunidades?" *Revista de la Educación Superior* 36, núm. 141 (enero-marzo, 2007): 93–110.

—. (2010). "La Educación Media Superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días". En *Los grandes problemas de México*, coordinado por Alberto Arnaut y Silvia Giorguli, 271-311. Vol. VII: *Educación*. México: El Colegio de México.

—. (2015). "Globalization, Class and Gender Inequalities in Mexican Higher Education". *Working Paper*, 77. Working Paper Series. Berlín: International Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America. DesiguALdades.net.

Capítulo 2

¿Qué significa estudiar el bachillerato en un contexto de desigualdad?*

Adriana Rebeca Casiano Delgado

Introducción

Entrar al nivel medio superior resulta una etapa importante para quienes están por terminar la educación secundaria. Sin embargo, miles de egresados de este nivel se enfrentan a la lucha por conseguir un lugar en la institución que desean. Desde 1996 en la zona metropolitana de la Ciudad de México, se aplica un mecanismo de selección que se encarga de distribuir a los jóvenes entre los distintos tipos y modalidades de bachillerato de que se dispone: propedéutico o general, tec-

* Este capítulo se deriva de la tesis de licenciatura presentada por Adriana Rebeca Casiano Delgado, "Oportunidades desiguales en educación media superior: significados atribuidos a estudiar el bachillerato por jóvenes de un sector marginado", dirigida por el doctor Alejandro Canales Sánchez del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, defendida en la carrera de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional en junio de 2016. La redacción de la tesis tuvo el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología con una beca, en el marco del proyecto "Oportunidades y desigualdad social en la educación superior", con registro 181677.

nológico y profesional técnico.[1] Consiste en una prueba que comprende distintas áreas de conocimiento y que sirve para medir las habilidades y conocimientos de los aspirantes.[2] Este filtro resulta una especie de campo de batalla, en el que los más fuertes obtendrán la victoria. Los concursantes deberán demostrar que merecen la opción que desean.

Es decir, quienes obtienen los más altos puntajes se quedan en la institución que solicitaron como primera opción; los demás serán distribuidos en otros bachilleratos, de acuerdo con el puntaje que hayan obtenido en la prueba. Para hacer la selección, se parte de que todos los aspirantes son evaluados en igualdad de condiciones; por lo tanto, todos tienen las mismas oportunidades de quedarse en la institución de su preferencia. Sin embargo, hay evidencia que muestra que los jóvenes de sectores desfavorecidos, son quienes obtienen los más bajos resultados en esta prueba, y no logran ingresar al bachillerato en la institución que solicitaron como primera opción.

[1] Este mecanismo de selección es dirigido por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems).

[2] Los requisitos que se solicitan para poder inscribirse al examen son:

1. Estar inscrito en el tercer grado de educación secundaria y tener acreditadas todas las asignaturas del primero y segundo grados.

2. En caso de haber concluido la educación secundaria, contar con el certificado correspondiente al momento de realizar el registro.

3. En caso de estar inscrito en el INEA, contar con una constancia en papel membretado del INEA, firmada por algún funcionario autorizado del propio Instituto y con fotografía sellada, mediante la cual se avale que podrán obtener su certificado de educación secundaria a más tardar el 15 de julio de 2016.

4. Realizar su pre-registro y contestar la Encuesta de Datos Generales (en la que asentarán diversos datos para fines estadísticos y de investigación) vía internet en <*http://www.comipems.org.mx*>.

5. Acudir personalmente a registrarse en el centro respectivo, en la fecha y lugar que correspondan, de acuerdo con lo señalado en la base 6 de esta Convocatoria y en la Solicitud de Registro obtenida vía internet.

6. Entregar los documentos y efectuar el depósito bancario especificado en la base 6 de esta Convocatoria (Comipems, 2016).

Con base en lo señalado, el objetivo del presente trabajo es indagar en las dificultades a las que hacen frente los jóvenes de una zona marginada para ingresar al bachillerato de su preferencia, y describir qué estrategias aplican para concluir su ciclo de estudios.

Es importante señalar que la obligatoriedad de la Educación Media Superior (EMS) ha permitido que los interesados en realizar estudios en este nivel no se queden —en principio— sin un lugar donde estudiar, pues, por ley, todos los jóvenes que se encuentren en edad de cursar dicho nivel educativo y que cumplan con los requisitos para ingresar a él, deben ser asignados a una institución de bachillerato.[3] A partir de esto, sería arriesgado afirmar que no se dispone de oportunidades para que los jóvenes estudien tal nivel educativo, ya que en principio ninguno debe quedar excluido.

Sin embargo, hay condicionantes, como el origen social y la diversidad de instituciones de educación media superior, que podrían erigirse como barreras para que los jóvenes tengan las mismas condiciones al ser incluidos en alguna de las opciones para estudiar bachillerato. Con base en lo anterior, surge la primera pregunta de investigación: El hecho de que existan oportunidades para todos los jóvenes que desean ingresar a alguna institución de educación media superior, ¿supone una inclusión equitativa al nivel, o se continúa propiciando una inclusión desventajosa para algunos?

El examen al que convoca la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems), es el más importante en la Ciudad de México para asignar a los jóvenes en los distintos bachilleratos. Este proceso es realizado año tras año con la finalidad de otorgar espacios de bachillerato a miles de aspirantes. Se basa en la

[3] La obligatoriedad de la Educación Media Superior fue aprobada en septiembre de 2011; se puso en marcha a partir del siguiente año; y se espera lograr la universalización del nivel en 2021.

aplicación de una prueba que consta de 128 preguntas, en la que los jóvenes deben demostrar el dominio de habilidades y conocimientos exigidos en la prueba. Con base en el desempeño demostrado en el examen, el aspirante podrá ser asignado a la opción de bachillerato que busca como primera opción; o bien a otra, si no alcanza el puntaje necesario para ingresar a la deseada.

Es decir: quien muestre tener un mayor dominio de lo que se pregunta en la prueba, tendrá como recompensa ser asignado a la institución que solicitó como primera opción; por el contrario: quienes tengan un desempeño deficiente, serán ubicados en alguna opción que se ajuste al puntaje que hayan obtenido en el examen.

Tal mecanismo de selección ha generado diversas críticas, porque podría estar beneficiando en mayor proporción a jóvenes provenientes de sectores favorecidos, no a quienes vienen de sectores sociales en desventaja, pues son éstos los que registran los resultados más bajos en la prueba y por ende no logran entrar a las instituciones de su preferencia (Herrera Horta, 2010). No ser asignados a la opción deseada desmotiva a los jóvenes y los pone en mayor riesgo de abandonar sus estudios.

Es común que quienes no son asignados a las opciones de su preferencia, decidan salir de la institución asignada; o que algunos ni siquiera se presenten a ella. Entonces emprenden la búsqueda de otra opción que les permita continuar con sus estudios de bachillerato. Es el caso de quienes decidieron acercarse al IEMS. De estas inquietudes surge una nueva pregunta: ¿Cómo es el tránsito de la secundaria al bachillerato de los jóvenes que, al no ser asignados a la opción deseada, deciden buscar otras alternativas, fuera de las que ofrece la Comipems?

Al realizar el trabajo de campo, se llegó a una conclusión que al principio no se tenía contemplada y que sirvió para plantear otra pregunta, relacionada con los alumnos del plantel referido que —habiendo egresado del bachillerato— pudieron

continuar con estudios superiores. A partir de sus testimonios, interesó indagar ¿cómo fue su tránsito al nivel superior?

I. El Instituto de Educación Media Superior (IEMS)

En 1995 se inicia el proyecto del IEMS, con el propósito de atender a quienes se quedaban sin un lugar para estudiar el bachillerato —y que en ese entonces formaban parte del grupo de rechazados a la educación media superior—, así como a los que vivían en sectores con altos índices de marginación en la Ciudad de México. El primer plantel se ubicó en la delegación Iztapalapa. Al principio no se contemplaba construir una institución educativa en un terreno baldío de esa delegación; en su lugar, se había planeado reinstalar una cárcel de mujeres.

No obstante, los colonos rechazaron dicha propuesta. Frente a la negativa de los vecinos, el ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas (quien en ese momento se encontraba en campaña para ocupar el puesto de jefe de Gobierno del entonces Distrito Federal) pidió a los inconformes proponer algún proyecto para la ocupación del predio. Del diálogo con los habitantes de la zona, surgió la iniciativa de crear una escuela: es así que en 1995 se inicia el proyecto del IEMS.[4]

La idea central al crear este Instituto subraya el rechazo a las pruebas en las que únicamente se reconoce el mérito, aun en contextos de desigualdad. En los documentos del IEMS se explica que:

> […] los sistemas educativos y sus respectivos modelos propician un avance significativo en la cobertura de la demanda; sin embargo, la paradoja consiste en que —hasta ahora— la

[4] El IEMS cuenta con 20 planteles en 14 delegaciones de la Ciudad de México. El plantel "Ignacio Manuel Altamirano" (donde se realizó este estudio) pertenece a la delegación "Magdalena Contreras", el cual inició actividades el 4 de febrero de 2004 (IEMS, 2014).

> escuela promueve criterios de igualdad para la atención de sus estudiantes, mientras que el desempeño de éstos y su entorno es desigual (iems, 2013: 1-2).

El iems nace como una contraparte crítica a los procesos de selección como el de la Comipems, el cual —desde su perspectiva— fomenta que los jóvenes que se encuentran en condiciones sociales desventajosas y tengan bajo desempeño en la prueba, queden excluidos de este nivel o sean asignados a bachilleratos que —para ingresar— exigen un menor puntaje y no se contaban entre sus opciones de preferencia. Para el año 2000,

> […] las autoridades del Distrito Federal deciden ampliar la atención de las necesidades educativas de los jóvenes de la Ciudad, y emiten un decreto para la creación del Instituto de Educación Media Superior […]. En agosto de 2001, los 16 planteles del Instituto inician los cursos de la primera generación del Sistema. El plan de estudios y los programas correspondientes se sustentaban en los principios rectores de la Propuesta Educativa de la Preparatoria Iztapalapa 1 (iems, 2013: 3).

En la actualidad este sistema cuenta con 20 planteles distribuidos en 14 delegaciones de la Ciudad de México.

Fundado bajo una política de equidad y contra la idea meritocrática prevaleciente, el iems rechaza aplicar pruebas de selección en las que únicamente se reconoce el esfuerzo y el mérito, sin tomar en cuenta las condiciones sociales de las que parte el sujeto, las cuales resultan determinantes a la hora de obtener resultados; cuando —en su lugar— se realiza un sorteo de folios, el historial académico previo del estudiante no resulta importante para el ingreso a tales bachilleratos, por considerar que se trata de un criterio inequitativo que no toma en cuenta las desventajas propias de la marginación social en las cuales viven estos jóvenes (iems, 2006). En otras palabras: en el primer proceso de selección descrito (el examen de

selección), es necesario demostrar que se tiene el dominio de ciertas habilidades y conocimientos, para poder ingresar a determinada opción educativa; mientras el segundo (el sorteo) tiene como base para hacer la selección, la "buena suerte", considerada más equitativa al no privilegiar ni la riqueza ni los talentos individuales, tan vinculados entre sí.

Ante la situación de desventaja que enfrentan los jóvenes de zonas marginadas para ingresar al bachillerato, surge la inquietud por conocer las dificultades que atravesaron para ello. Con el propósito de indagar sobre este fenómeno, se recolectó información en uno de los planteles del IEMS, denominado "Ignacio Manuel Altamirano", que se ubica en la delegación "Magdalena Contreras", en avenida San Jerónimo 2625, San Bernabé Ocotepec, 10300. La delegación se localiza al sur de la Ciudad de México, "[…] colinda al norte con la delegación 'Álvaro Obregón'; al sur, con la delegación Tlalpan y el estado de Morelos; al oeste, con la delegación 'Álvaro Obregón'; y al este, con la delegación Tlalpan y 'Álvaro Obregón'" (Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, Inafed, 2010). La delegación está constituida por 47 colonias, y conformada por sectores de distintos niveles económicos.

La oferta de bachilleratos en esa demarcación, estaba constituida —antes de que se abriera la preparatoria del IEMS estudiada—, por tres instituciones públicas adscritas a la Comipems: dos Colegio Nacional de Educación Profesional (Conalep), los cuales son opciones de educación tecnológica; así como un Colegio de Bachilleres, que ofrece bachillerato general. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 2010 en la delegación "Magdalena Contreras", la escolaridad de quienes tenían 15 años o más, era de 9.9 años (INEGI, 2010); ello equivaldría a que todos terminan la educación básica, pero resulta común que no ingresen a la media superior, ya que una buena parte de los jóvenes de esta población no asiste al plantel o abandona sus estudios de bachillerato.

II. Universo y técnicas de investigación

El plantel "Ignacio Manuel Altamirano" del IEMS fue seleccionado para realizar el trabajo de campo que permitió responder a las preguntas planteadas. Fue elegido como universo de la investigación porque "Magdalena Contreras" es la delegación que menos opciones de bachillerato público ofrece; las tres que brinda están adscritas a la Comipems. En este plantel se aplicaron 14 entrevistas, realizadas en el verano de 2015; de ellas, nueve corresponden a quienes, en el momento de formularlas, se encontraban estudiando en el plantel seleccionado; cinco más, a egresados del mismo.

Las preguntas que guiaron la investigación son: El hecho de que existan oportunidades para todos los jóvenes que desean ingresar a alguna institución de educación media superior, ¿supone una inclusión equitativa o más bien desventajosa para algunos? ¿Cómo fue el tránsito de la secundaria al bachillerato de los jóvenes que estudian en la escuela "Ignacio Manuel Altamirano"? ¿Qué dificultades enfrentaron? ¿Qué estrategias aplicaron para resolverlas? Al egresar del bachillerato del IEMS estudiado, ¿cómo fue su tránsito al nivel superior?

Para la recolección de datos, se realizó un guión para entrevista semiestructurada; es decir, se siguió un

> […] cuestionario establecido, pero con la flexibilidad suficiente como para modificar algunas preguntas en función de las respuestas que se van obteniendo. De este modo se optimiza la información recogida mediante la entrevista, pues se hace posible profundizar en determinados aspectos desconocidos al prepararla […] (Casanova, 2004: 112).

Este instrumento permitió profundizar en las experiencias de los sujetos en la medida en que proporciona información temática específica que —en el caso de nuestra investigación— es relevante para responder a las preguntas que guían el presente trabajo. Cada una de las entrevistas fue grabada

y transcrita; además, codificada con el programa de análisis cualitativo Atlas Ti, el cual permitió organizar la información para después llevar a cabo su análisis.

III. ¿Desigualdad de oportunidades para jóvenes de sectores marginados?

Para trabajar la relación entre oportunidades educativas y desigualdad social, se han elegido dos perspectivas teóricas: la que analiza la realidad desde la concepción de la igualdad de oportunidades y la que parte de la igualdad de posiciones, con base en los trabajos de Fernández Mellizo-Soto[5] y de François Dubet, respectivamente.

[5] Fernández Mellizo-Soto (2003: 35) propone cuatro categorías de distribución de oportunidades:

a) Sistema de libertad natural: en esta categoría, la igualdad de oportunidades no existe, pues para alcanzar determinado nivel educativo es necesario poseer un estatus económico alto. Con ese principio, sólo quienes están mejor posicionados en términos de riqueza tienen derecho a recibir mejor y más educación; por lo tanto, hay que concentrarse de manera exclusiva en ese selecto grupo. Todo aquel que pertenece a clases sociales bajas, ve opacadas sus esperanzas de iniciar o continuar con sus estudios.

b) Igualdad de oportunidades meritocrática: en ella se privilegia la distribución de oportunidades con base en el mérito y el talento personal. La distribución de oportunidades meritocrática no considera relevante la riqueza o la posición social del individuo; pero resulta muy importante el talento que éste posea. Por lo tanto, se concentra en los mejores y más dotados. Cada uno se gana un lugar con base en las habilidades y conocimientos que posee y demuestre.

c) Igualdad de oportunidades igualitaria o universal: considera que las oportunidades deben ser otorgadas a todos por igual; por lo tanto habrá que concentrarse en todos, sin hacer diferencias. Tanto la riqueza como el talento no son consideradas importantes; ello la hace una opción muy desigual, pues trata igual a los desiguales.

d) Igualdad de oportunidades compensatoria: está dirigida a grupos vulnerables; es decir, a quienes por sus características sociales y económicas tienen mayores dificultades para conseguir oportunidades; así, la riqueza, el talento y el esfuerzo resultan características irrelevantes. "Este

Aunque el autor francés argumenta que el origen social no resulta determinante para que las personas puedan lograr un mejor puesto en la sociedad, quien no posea los méritos o talentos necesarios tendrá que conformarse con el lugar que le sea asignado:

> La igualdad de oportunidades reposa sobre una ficción y sobre un modelo estadístico que supone que, en cada generación, los individuos se distribuyen proporcionalmente en todos los niveles de la estructura social, sean cuales fueren sus orígenes y sus condiciones iniciales. No se afecta la jerarquía de las posiciones y de los estatus, pero los individuos que ocupan esas posiciones deben provenir de todas las capas sociales, según el modelo de una movilidad perfecta (Dubet, 2011: 54).

Explica también que es

> […] injusto que los hijos de los obreros sean a su vez obreros. No obstante, resulta aún más injusto que sean obreros porque fueron derrotados al competir, porque son "nulos", como promueve el modelo de igualdad de oportunidades escolares, que quiere convencer a los vencidos de que merecen su destino (*Op. cit.:* 105).

---

concepto de igualdad de oportunidades implica concentrarse en los alumnos de clases sociales más desfavorecidas e, incluso, en determinadas circunstancias, en los peores o menos dotados. Estos individuos deber ser beneficiados porque están en desventaja".

Por otro lado, Dubet propone que mientras la distancia entre las posiciones o espacios que los agentes ocupan en la estructura social, sea más reducida, habrá más igualdad; a diferencia de la perspectiva de la igualdad de oportunidades que —desde su mirada— genera más desigualdades porque "[…] los más meritorios son también los más favorecidos socialmente, y de este modo la colectividad da más a los que ya tienen más" (2011: 111). Este autor explica que la igualdad de oportunidades consiste en "[…] ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático" (*Op. cit.:* 12), y hace hincapié en el talento y esfuerzo del individuo, sin tomar en cuenta la posición de riqueza o la posición social de la que parte.

El autor señala que no se deben dar falsas esperanzas a quienes por su origen no tienen posibilidades de avanzar en la escala social; así pues, opta por defender la igualdad de posiciones, ya que la igualdad de oportunidades se ha convertido —desde su perspectiva— en

> […] una máquina encargada de distribuir a los alumnos en función de sus resultados y de su mérito. Su papel ya no es el de integrar a la sociedad (orientando a cada uno hacia el lugar que le está destinado), sino el de distribuir a los teóricamente iguales al término de una competencia honorable (*Op. cit.:* 64).

Las posiciones les serán asignadas con base en el mérito y esfuerzo que el individuo demuestre; y —con base en ello— obtendrán puestos laborales, escolares y sociales, sin que el origen social resulte determinante.

El autor asegura que

> La igualdad de posiciones es rígida y conservadora porque encierra a los individuos en su posición, los ubica con sus semejantes. La igualdad de oportunidades es maleable y cruel porque obliga a los individuos, a menudo a los más frágiles, a desarraigarse de su lugar y de sus seres más cercanos (*Op. cit.:* 86).

Es decir, la escuela ha funcionado como reproductor de desigualdades:

> Se sabe que la concentración de los alumnos más débiles en las mismas clases y en las mismas escuelas acentúa su debilidad relativa. Se sabe también que los maestros son menos optimistas con respecto a estos alumnos y que, como sus padres son menos ambiciosos y menos informados, las desigualdades se acentúan aún más […]: las pequeñas desigualdades iniciales se han transformado en grandes desigualdades escolares (Duru-Bellat, 2002, citado en Dubet, *Op. cit.:* 39).

La escuela funciona como una institución que recompensa a los más dotados, a los más hábiles e inteligentes, y desecha a quienes por sus carencias no pueden mostrar que son buenos: "[…] la escuela en la sociedad contemporánea es, por excelencia, la institución que mejor sabe reconocer y recompensar de manera simultánea el mérito […]" (Martínez Álvarez, 2007: 3), pues la importancia de obtener certificados sigue siendo alta; las personas siguen considerando la escuela como un medio para mejorar sus condiciones económicas y sociales, así como para tener una movilidad ascendente; o al menos es lo que creen.

Cada año, miles de jóvenes en la Ciudad de México siguen interesándose por estudiar el bachillerato, y aunque todos tienen el derecho de estudiar, el nivel y las oportunidades se han ampliado; también se han diferenciado, y no todos pueden entrar a la opción educativa que desean. En ese sentido, se puede decir que a partir de la ley de universalización del bachillerato, el examen de selección tiene la función de distribuir a los alumnos entre las distintas modalidades. Sin embargo, cabe preguntarse si, al propiciar una inclusión desventajosa para algunos, ¿propicia esa distribución la igualdad de oportunidades, o se convierte en un mecanismo que perpetúa las desigualdades escolares?

Se parte del supuesto de que, a partir de los procesos de selección, "[…] los menos favorecidos socialmente, son 'evacuados' hacia orientaciones de relegación, de poco prestigio y poca utilidad" (Dubet, *Op. cit.:* 25), como es el caso de quienes no logran pasar el primer filtro, porque no logran demostrar que son capaces de pertenecer a la opción educativa que prefieren, lo cual los lleva a optar por modalidades educativas diseñadas para el sector desfavorecido, que pone en mayor desventaja a los jóvenes de sectores marginados, y porque "[…] los alumnos provenientes de las categorías sociales más privilegiadas, mejor provistas de capitales culturales y

sociales, tienen más éxito, realizan estudios más largos, más prestigiosos y más rentables que los otros" (*Op. cit.:* 24).

Es decir, se parte de que la pertenencia a un sector marginado será determinante para acceder a una estructura de oportunidades específica, en la cual las posibilidades reales de elegir la institución donde se desea estudiar y las condiciones para ingresar, continuar y concluir el bachillerato, resultan más desfavorables, situación que puede perpetuar las desigualdades.

IV. ¿Dónde estudian los jóvenes de sectores marginados?

Es importante señalar que entre los estudiantes hay cierta predilección por algunas instituciones de educación media superior en la Ciudad de México, a las cuales miles de ellos buscan ingresar. Las instituciones con mayor cantidad de solicitantes son las que se encuentran vinculadas con la educación superior, como las pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México: Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP); así como las del Instituto Politécnico Nacional (IPN): los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (Cecyt) y los Centros de Estudios Tecnológicos (CET).

En algunas investigaciones se ha comprobado que "[…] en estas instituciones ingresan los estudiantes con mayores habilidades o quizás también los más interesados en seguir con sus estudios superiores" (Solís, Leal, y Brunet, 2014: 86), y que hay "[…] una fuerte asociación entre el estrato socioeconómico y el tipo de IEMS [Instituciones de Educación Media Superior]. En la medida en que se incrementa el estrato socioeconómico, aumenta la proporción de jóvenes que ingresa a la UNAM […]" (*Op. cit.:* 89).

Con la finalidad de demostrar que los jóvenes a los que va dirigida la investigación no logran quedarse en las instituciones de bachillerato más codiciadas y que solicitan como primera opción, en el presente apartado se analizarán las experiencias de ingreso al bachillerato en dos grupos:

1. El de los jóvenes que en el momento de la entrevista se encontraban estudiando en el IEMS, en el plantel "Ignacio Manuel Altamirano", en la delegación "Magdalena Contreras".
2. Los jóvenes egresados de ese plantel, que también hablan de su transición del bachillerato a la educación superior.

Con base en la investigación empírica realizada, se pudieron identificar dos grupos de estudiantes, como se muestra en el cuadro 1: *a)* El grupo 1 concentra a quienes hicieron examen de selección y no quedaron en la opción a la que aspiraban. Dichos jóvenes fueron distribuidos en opciones que no los convencieron, por lo cual decidieron salirse y probar suerte en el IEMS. *b)* En el grupo 2 están quienes no presentaron el examen de Comipems, porque no obtuvieron el promedio requerido para poder inscribirse al concurso, o porque no terminaron la secundaria en el tiempo correspondiente y debieron cursarla en modalidad abierta. Ello los llevó a pensar que no quedarían en la institución que deseaban, por lo que decidieron no hacer tal examen de selección.

A. Los jóvenes que hicieron examen y no quedaron en su primera opción, ¿por qué eligieron el IEMS para continuar con sus estudios de bachillerato?

Algunos de los jóvenes entrevistados que hicieron el examen de selección, solicitaron como primera opción el ingreso a los bachilleratos de la UNAM o del IPN; sin embargo, ninguno

Cuadro 1
Institución de bachillerato solicitada por los jóvenes aspirantes y las razones por las que no se quedaron en ella

Entrevistado	*Opción de bachillerato buscada*	*Razón por la que no se quedó*
	Grupo 1	
a) Amellalli	Vocacional/IPN	No alcanzó la cantidad de aciertos/se le asignó Bachilleres 15
a) Fidel	Solicitó CCH de la UNAM	No obtuvo el puntaje suficiente/se le asignó Bachilleres "Indios Verdes"
a) Luis	Solicitó Preparatoria 8 de la UNAM	No obtuvo el puntaje/Le asignaron Bachilleres 15
a) David (egresado)	Solicitó preparatoria y CCH de la UNAM	No obtuvo el puntaje para estas instituciones/se le asignó un Conalep
a) Rogelio (egresado)	Solicitó el CCH de la UNAM	No consiguió los aciertos suficientes/se le asignó Bachilleres 15
a) Héctor (egresado)	Solicitó preparatoria y CCH de la UNAM	No obtuvo los aciertos suficientes/se le asignó Bachilleres 15
a) lberto (egresado)	Solicitó Bachilleres 15	No se quedó por bajo puntaje obtenido
a) Valeria (egresada)	Concursó para quedarse en CCH y preparatoria de la UNAM	No obtuvo el puntaje/le asignaron Bachilleres 15
	Grupo 2	
b) Jesús	Abandonó sus estudios durante un tiempo prolongado y no hizo examen de selección	
b) Hugo	No hizo examen de selección	Por haber hecho la preparatoria en modalidad abierta y por promedio bajo de Secundaria
b) Jesús	No presentó examen Comipems porque no le gusta hacer exámenes	----
b) Leonardo	No hizo examen	No le interesaba hacer examen de selección
b) Fernando (recién egresó)	No hizo examen de selección	Obtuvo un promedio de secundaria de 6.7; para poder hacer examen de Comipems, se requiere un mínimo de 7.0
b) Eduardo	No hizo examen de selección	Estudios de preparatoria en modalidad abierta

Fuente: Elaboración propia.

logró ingresar a ellos.[6] En seguida se presentan los testimonios que dan cuenta de sus estrategias para seguir estudiando.

Amellali por ejemplo, es una chica que recién terminó el cuarto semestre de bachillerato. Ella señala que:

> […] mi idea era entrar a la vocacional, pero antes de salir de la secundaria, me enfermé; entonces hice mi examen, pero ya no pude tomar mi curso; ya no me pude preparar ni nada: me quedé a seis puntos de entrar a la vocacional. Me quedé en el Bachilleres 15, por lo mismo: de la enfermedad iba a citas y falté mucho; y los maestros pues no me recibieron los trabajos.

El tiempo no espera, y esto fue claro para Amellali. Buscó ingresar a uno de los Bachilleratos que tenían gran demanda; sin embargo se le asignó otro plantel. Con su problema de salud, no tuvo más remedio que salir del Colegio de Bachilleres 15, porque los profesores no quisieron solidarizarse con su situación. En busca de resolver su situación escolar y sin proponerse explícitamente estudiar en el iems, resultó seleccionada en el sorteo de este bachillerato: "[…] salió la convocatoria y me tocó inscribir a una tía que es más chica que yo, y pues decidí apuntarme también para ver si sí; y cuando salí sorteada, decidí mejor cambiarme para no perder el año".

Por otro lado, Fidel constituye un caso especial. Ya es padre de familia; dejó de estudiar hace muchos años, y en la actualidad trabaja como personal de limpieza en las instalaciones del plantel "Ignacio Manuel Altamirano" del iems. Señala que en su tiempo sí hizo examen de selección, y había escogido el cch de la unam; pero no logró obtener el puntaje que se solicitaba para ingresar a esa institución, y le asignaron el Colegio de Bachilleres ubicado en Indios Verdes, el cual le quedaba extremadamente lejos ya que él siempre ha radicado

[6] Véase el cuadro 1.

en la "Magdalena Contreras". Esa fue una de las razones por las que decidió abandonar dicha institución. Además, se consideraba a sí mismo un chico problema y poco comprometido con sus estudios. Pensó que en ese plantel su comportamiento empeoraría: "[…] fui un malandrín y ya este […] hace años atrás, como unos cuatro años antes, estaba estudiando la prepa abierta; pero de 39 exámenes que tenía que presentar, nada más pasé como cinco".

Años más tarde, decidió ingresar en el IEMS porque le permitía seguir trabajando para apoyar a sus hijas (quienes recién habían concluido su bachillerato) y sostener los gastos de la familia.

En el caso de esta persona —que durante muchos años dejó de estudiar—, el IEMS constituía una opción especial que le permitía cumplir con uno de sus anhelos más grandes: concluir el bachillerato. Aunque también comentó que la institución donde trabaja (el IEMS) le exigió estudiar dicho nivel; de no hacerlo, corría el riesgo de perder su empleo. Ahora ve la oportunidad de poder ascender a otro puesto en esa misma institución.

El entrevistado Luis forma parte del grupo de quienes sí presentaron el examen de la Comipems. Él había solicitado como primera opción la Preparatoria 8 de la UNAM, pero fue asignado al Colegio de Bachilleres 15. Decidió no asistir porque le quedaba lejos de casa, y fue cuando decidió ingresar al IEMS:

> […] después de hacer el examen, como vi que estaba muy difícil para entrar a otras escuelas, no era lo mío perder el año. Entonces me recomendaron […], unos amigos me dijeron: "Está muy buena, están buenos los profesores, aprendes bien". Entonces me metí al sorteo.

Para no correr el riesgo de quedar excluido nuevamente y de perder más tiempo, la opción más viable y segura era entrar al IEMS. Sabía que no quedaría fuera de esta institución por-

que el sorteo le ofrecía una mayor posibilidad de quedarse en ese bachillerato. Además, se trata de una opción cercana a su domicilio, lo cual le permitirá terminar con sus estudios de dicho nivel.

En síntesis, entre quienes presentaron el examen de selección y no lograron ingresar al bachillerato que deseaban, fue muy importante "no perder el tiempo" y seguir estudiando, así como hacerlo en una escuela cercana al domicilio, que no supusiera desplazamientos muy largos por la ciudad. La escuela del iems se presenta como una oportunidad con amplias posibilidades de ingreso, donde la cercanía al domicilio y el criterio de "la buena suerte" desempeñaron un papel importante en la decisión para inscribirse a ella.

B. Para los jóvenes que no presentaron el examen de selección: el iems constituye su última opción

En este apartado se exponen las razones por las que los jóvenes no presentaron el examen de selección de la Comipems y se perfilaron para ingresar al iems.

Jesús es compañero de trabajo de Fidel. No presentó examen porque no estaba entre sus planes seguir estudiando, pues asegura que en su familia había carencias económicas y tenía que entrar a trabajar. Al principio, su retorno a la escuela no le causó mucho entusiasmo. De hecho no entró por gusto. Su decisión de estudiar en esa escuela se debió a dos razones: porque la institución en la que labora se lo exigía como requisito para seguir trabajando ahí, y porque quería dar ánimos a su hijo, quien también se encuentra estudiando en esa preparatoria. Ahora asegura que poco a poco ha empezado a sentirse orgulloso de sí mismo por seguir estudiando el bachillerato; pero ello le plantea un gran reto y no resulta nada fácil: "[…] yo, sinceramente, pues nunca volví a pensar en estudiar o algo así; pero pues saliendo de la secundaria, pues

a trabajar, y hasta ahorita. Sinceramente hasta me da gusto: algo que pensé ya no hacer, pues lo estoy haciendo ahora".

Otra de las razones que llevó a algunos de los jóvenes entrevistados a no presentar el examen de la Comipems es que no les gusta tener que hacerlo. Son los casos de Jesús y Leonardo, quienes aseguran que no les interesaba concursar por un lugar. Por ejemplo, Leonardo comenta que ni Conalep ni el Colegio de Bachilleres le llamaron alguna vez la atención: "[…] además, la 'prepa del oasis' *[el plantel del IEMS en la 'Magdalena Contreras']* me quedaba mucho más cerca. No sé, sentía que sí me iba a quedar: y me quedé".

Otros dos entrevistados que tampoco presentaron examen de la Comipems, fueron Eduardo y Hugo, pues no terminaron la secundaria en tiempo. De hecho, estos dos jóvenes tuvieron que estudiar en la modalidad abierta. En su caso, el IEMS era la única y última opción para estudiar el bachillerato. Hugo, por ejemplo, no iba muy bien en la secundaria; pero hubiera querido concursar por un lugar en el CCH de la UNAM: "[…] estuve en la secundaria y, bueno, no iba tan bien que digamos; *y me salí y entré a la abierta*; y pues ya no alcancé papeles para el examen".

Eduardo comentó que era inquieto y que siempre le ha gustado echar relajo. Para este joven, el IEMS era la única y la última opción, pues tuvo que terminar sus estudios de secundaria en modalidad abierta y ello —según él— no le permitía presentar el examen de la Comipems; sin embargo, en la convocatoria no se estipula alguna prohibición respecto de quienes realizaron estudios en modalidad abierta.[7]

Fernando estaba terminando el bachillerato apenas unos días antes de realizarle la entrevista. Este joven también

[7] En la convocatoria de la Comipems, no hay alguna prohibición respecto de quienes realizaron estudios en la modalidad abierta. El único requisito es que presenten el certificado que compruebe la culminación de la educación secundaria. Disponible en línea: <*https://www.comipems.org.mx/trae_page.php?convocatoria*>.

encontró dificultades para egresar de la secundaria y no le interesaban mucho los estudios. Según dice, lo único que quería hacer era salir a trabajar porque el dinero era muy importante para él. Por tal falta de interés y mal comportamiento, obtuvo un promedio menor a siete, lo que le impidió presentar el examen de la Comipems. Después de cinco años de haber egresado de la secundaria, decidió retomar sus estudios de bachillerato en el IEMS, que era su única opción. Lo expresó así:

> Estaba ansioso de entrar. Todavía tenía un año para estar conviviendo con mi hermana y aprovechar. Cinco años ya era un poco largo para retener los estudios. Entonces, dije, ella me podría ayudar: la voy a tener cerca; no me quedé: hasta después [...]. Y me entero que en la siguiente convocatoria mi hermana metió mi solicitud.

La oportunidad que estos jóvenes tienen para estudiar el bachillerato es el IEMS; para algunos es la única y la última. En general, se trata de jóvenes que se consideran a sí mismos "malos estudiantes", que tuvieron problemas para terminar la secundaria y lo hicieron con la mínima calificación requerida; además de que habían dejado de estudiar durante algún tiempo. En el caso de quienes tenían un promedio inferior a siete, no podían inscribirse para presentar el examen de la Comipems, ya que uno de sus principales requisitos es contar con promedio mayor a siete.

Entre ellos, siguen teniendo importancia la cercanía de la escuela al hogar y los amigos o parientes que los motivan a inscribirse a esa escuela; ello refleja también la importancia que los jóvenes que habitan en zonas marginadas, atribuyen al hecho de tener estudios.

C. Transición del IEMS a la educación superior para jóvenes de sectores marginados

Hasta aquí se ha tratado de mostrar que quienes provienen de sectores sociales desfavorecidos, tienen pocas posibilidades para ingresar a los bachilleratos a los que buscaban como primera opción; y que una escuela del tipo de la del IEMS, se abre como la única oportunidad a la que pueden acceder. Con base en estas experiencias de los egresados, surgió otra pregunta de investigación: ¿Cuán buena es la decisión de estudiar en el bachillerato del IEMS, visto en una perspectiva de futuro? Con el bachillerato que ofrece dicha institución, ¿logran ingresar a la instancia de educación superior que desean?

En este apartado se argumenta que los jóvenes que egresan de una institución diseñada y planeada para dar atención a los sectores marginados, no consiguen entrar a la universidad y a las carreras que ellos desearían. Ello tiene como consecuencia que —para seguir estudiando— deban incorporarse a espacios universitarios en los que la exigencia académica para ingresar es baja, en la medida en la que sólo es necesario presentar el certificado del bachillerato, sin importar el promedio; y su oferta educativa, reducida. Los jóvenes se ven "forzados" a ingresar a ellas porque "ya no hay de otra". Es el caso de los egresados del IEMS, quienes han tenido dificultades para incorporarse a la educación superior.

Valeria se encuentra ahora estudiando Promoción de la Salud en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), en el plantel ubicado en San Lorenzo Tezonco; pero no tiene muy claro a lo que se va a dedicar cuando egrese de dicha carrera. Para ella resultó triste no haberse quedado en la universidad que buscó en primera instancia. Realizó el examen para ingresar en la carrera de Psicología en la UNAM; también para Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); pero no logró quedarse en ninguna: "[…] la saturación en la licenciatura que quería (Pedagogía en la UPN),

estaba muy saturada; y en la UNAM era Psicología. Son carreras muy saturadas que exigen demasiado".

Ella asegura que la exigencia académica para ingresar a estas carreras y en tales instituciones es muy alta; y que por ello no logró ingresar en ninguna. Así, la opción para no quedarse sin estudiar fue la UACM.

David, por ejemplo, mostró cierto descontento porque no pudo estudiar en el bachillerato de la UNAM; por lo tanto, tampoco pudo estudiar la licenciatura en dicha institución. Las razones por las que buscaba entrar a la UNAM eran: "[…] porque dan buena educación y porque prácticamente tienes el pase directo y es más fácil, y ya no tienes que competir tanto por un lugar […]".

Desde su perspectiva, haber estudiado en el IEMS lo puso en desventaja, porque para ingresar a la universidad y carrera que quería, tuvo que presentar el examen de ingreso a la UNAM. De haberse quedado en un bachillerato de la UNAM, no hubiese tenido la necesidad de hacer examen, ya que hubiera contado con el derecho al pase reglamentado.

En el caso de Alberto, quedarse en una u otra preparatoria resultaba lo mismo. Señaló que para él no era tan importante dónde estudiar la prepa. Lo realmente importante era tener un lugar donde estudiar. Cuando egresó del bachillerato, tenía como expectativa "[…] entrar a una universidad donde tengan biología; ya sea en el Politécnico o en la UNAM". Sin embargo, no lo ha logrado y sigue sin estudiar.

Rogelio también buscó quedarse en uno de los bachilleratos de la UNAM, pero no obtuvo el puntaje necesario, y se quedó en el Colegio de Bachilleres 15. Sin embargo, decidió inscribirse en el IEMS pues quedaba más cerca de su casa, y al terminar el bachillerato buscó de nuevo ingresar a la UNAM: "[…] hice examen para la UNAM y no me quedé y, pues, bueno: ahora vamos en la UACM". En el momento de la entrevista, Rogelio estaba concluyendo su licenciatura y quería hacer trabajo de tesis para titularse.

Héctor también buscó entrar a los bachilleratos de la UNAM; pero, al no ser seleccionado, decidió inmediatamente optar por el IEMS para no quedarse sin estudiar. Cuando egresó del bachillerato, intentó entrar a la UAM; al no lograrlo, ingresó a la UACM, donde estudia Arte y Patrimonio Cultural.

La esperanza de los jóvenes es que al terminar sus estudios de bachillerato, tendrán la posibilidad de ingresar a las instituciones universitarias más prestigiadas; empero, en general el objetivo no se concreta. Ninguno de los estudiantes entrevistados logró quedarse ni en la carrera ni en la institución deseada. En su lugar, algunos de ellos debieron tomar la opción que estaba a su alcance y que les permitía estudiar una carrera universitaria.

A partir de tales experiencias, es posible observar las barreras que enfrentan quienes provienen de sectores sociales marginados que quieren estudiar, las cuales fortalecen las desigualdades al propiciar una inclusión desventajosa a instituciones con distintos niveles de exigencia y por tanto de prestigio, lo cual propicia que las desigualdades persistan.

Conclusiones

La universalización de la educación media superior representa, en general, una mejoría en las posibilidades de acceso al bachillerato. Sin embargo, quienes provienen de sectores sociales marginados, siguen viendo limitadas sus posibilidades de estudiar y coartada su libertad de elegir el lugar donde desean estudiar.

Los jóvenes entrevistados (pertenecientes a un sector marginado) encontraron dificultades para ingresar al bachillerato que preferían como primera opción. Ellos —como todos los jóvenes— eligieron los bachilleratos de las instituciones con más prestigio, como la UNAM y el IPN, en las que para ingresar es necesario demostrar un buen nivel de conocimientos y

habilidades; en ellas, el mérito es el elemento más relevante. Los testimonios de los jóvenes entrevistados permiten pensar que si desde la educación básica no se consolidan las bases necesarias para que los estudiantes de sectores sociales marginados tengan la capacidad de superar la selección escolar tan vinculada con la condición social de origen, se propiciará una inclusión desventajosa al bachillerato, en la medida en que su bajo desempeño los lleve a instituciones con poca exigencia y prestigio académicos, que no los ayudan a subsanar sus carencias; por ello su inclusión resulta desventajosa.

Es decir, quienes provienen de sectores sociales desfavorecidos y viven en zonas marginadas, tienen dos opciones para estudiar: aceptar la institución que se les asigna (pero que no desean ni los motiva), o ingresar a la escuela creada para los que de otro modo estarían excluidos de la educación media superior, pero que resulta poco exigente y no modifica la estructura de oportunidades.

En suma y con base en los resultados obtenidos: se puede afirmar que el mérito (como condición de selección) no benefició al grupo de estudiantes entrevistados, y aunque les abre oportunidades para seguir estudiando, son las de menor calidad y congregan a los jóvenes con una formación más deficiente, los cuales suelen conformarse con menos. Es decir, las desigualdades escolares se repiten.

Uno de los principales hallazgos en el presente trabajo consiste en que los entrevistados decidieron abandonar la opción asignada por el examen de la Comipems, porque no era el bachillerato deseado ni había sido elegido por el estudiante como su primera opción. Además, quienes se quedaron durante algunos meses en la institución asignada, refirieron que ésta no promovía su interés por estar ahí, no fomentaba la identificación con la escuela y los profesores demostraban poco interés por ellos; en conjunto, ello los desmotiva a permanecer en dicha escuela.

Es interesante subrayar que aunque los estudiantes no declaran que el bachillerato que les fue asignado no corresponde a sus expectativas —o al menos no aparece expresado así de manera explícita en los testimonios recogidos—, resulta claro que deben adaptar sus motivaciones a sus posibilidades reales; asimismo, aunque en un principio están representados por la institución elegida, al no lograr ingresar a ella deben cambiarla por el deseo de estudiar, sin importar dónde.

Un elemento común entre los jóvenes entrevistados, es el bajo desempeño que ellos muestran en el examen que presentaron de la Comipems. Esta situación generó que decidieran abandonar temporalmente sus estudios de bachillerato, para emprender la búsqueda de otra opción educativa que les permitiera estudiar dicho nivel. El IEMS había resultado la oportunidad que les permitía continuar.

Por otro lado, con base en los relatos de los entrevistados, se comprobó que en el IEMS no se asignan calificaciones a los estudiantes. En su lugar, son utilizadas dos sanciones: NO CUBRE (para indicar que se debe repetir el curso) y CUBRE (cuando se acredita la materia). Además, al egresar no se puede calificar al estudiante con un promedio final menor a siete, como "compensación" ante las desventajas sociales de los estudiantes. En un afán de compensar la condición social de los estudiantes —ya de por sí difícil—, la institución no quiere generar en ellos un sentimiento negativo ante su bajo desempeño. Sin embargo, tal decisión institucional resulta engañosa, ya que asignar al estudiante una calificación por su condición de desventaja y no por su desempeño a lo largo de sus estudios de bachillerato, les crea expectativas falsas sobre los conocimientos que han adquirido, así como sobre sus posibilidades reales para convertir sus objetivos en realizaciones.

Se pudo observar que los egresados del IEMS buscan la posibilidad de estudiar en instituciones universitarias conocidas por su prestigio; empero, vuelven a encontrar dificultades para ingresar a esas instituciones de educación superior. Como

consecuencia, deben adaptarse a la estructura de oportunidades que tienen a mano y que les permite estudiar una carrera. No disponen de la libertad de elegir la que desean, ni pueden darse el lujo de entrar a la universidad privada, ya que no disponen de recursos económicos para pagar sus altos costos. Por ello, optan por estudiar en la uacm, la cual se presenta como la única posibilidad disponible para concluir una carrera universitaria.

Lo que se ha señalado anteriormente tiene repercusiones para las políticas educativas, pues pone en duda las acciones compensatorias que no van acompañadas de estrategias de nivelación para los estudiantes con desventajas. Igualmente, supone una crítica a la opción meritocrática, pues tratar igual a los desiguales no sólo profundiza las desigualdades sociales y educativas: también las hace perdurables.

Bibliografía

Blanco, Emilio; Patricio Solís; y Héctor Robles, coords. (2014). *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación/El Colegio de México.

Casanova, María Antonia. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.

Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior. "Convocatoria 2016". Disponible en línea: <*https://www.comipems.org.mx/trae_page.php?convocatoria*> [Consulta: 13 de marzo, 2016].

Dubet, François. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

___. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Bueno Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Fernández Mellizo-Soto, María. (2003). "Política educativa, igualdad de oportunidades y pensamiento político". En *Igualdad de oportunidades educativas: la experiencia socialdemócrata española y francesa,* compilado por María Fernández Mellizo-Soto, 31-58. Colección Políticas y Reformas Educativas, 5. Barcelona/México: Ediciones Pomares-Corredor.

Gutiérrez Legorreta, Lourdes Araceli. "El devenir de la educación media superior. El caso del Estado de México". *Tiempo de Educar* 10, núm. 19 (enero-junio, 2009): 171-204.

Herrera Horta, Alicia Eugenia. "Examen único para ingresar al nivel medio superior. ¿Oportunidad o negocio?" *Uaricha Revista de Psicología* 14 (2010): 56-72.

Instituto de Educación Media Superior. (2006). "Memoria: origen de un proyecto educativo". México: Sistema de Bachillerato/Instituto de Educación Media Superior.

___. (2013). "Informe de actividades 2013". Disponible en línea: <*http://www.iems.edu.mx/descargar-DG-INF-2013-2014.pdf*> [Consulta: 15 de junio, 2015].

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (Septiembre de 2009). "Prontuario de Información Geográfica Municipal". Disponible en línea: <*http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/datosgeograficos/09/09008.Pdf*> [Consulta: 19 de enero, 2017].

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. "Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México". (2010). Disponible en línea: <*http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM09DF/index.html*> [Consulta: 22 de septiembre, 2015].

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2013). "Informe de actividades 2013". Disponible en línea: <*http://www.iems.edu.mx/descargar-DG-INF-2013-2014.pdf*> [Consulta: 15 de junio, 2015].

Martínez Álvarez, D. B. "Reseña de *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?*" de François Dubet. *Revista de Investigación Educativa,* núm. 5 (2007): 1-8.

Scott, Joan W. "Experiencia". *Revista de Estudios de Género*, *La ventana* 2, núm. 13 (2001): 42-73. Universidad de Guadalajara.

Solís, Patricio; Alejandra Leal; y Nicolás Brunet. (2014). *Informe final del estudio* "Abandono escolar del primer semestre de la generación 2013-B del Colegio de Bachilleres". México: El Colegio de México/Universidad Nacional Autónoma de México.

Capítulo 3

Experiencias estudiantiles: regresar a la escuela en un contexto de desigualdad social*

Berenice Martínez Toledo

Introducción

El propósito del presente capítulo es dar a conocer algunos de los resultados de una investigación sobre la experiencia estudiantil de un grupo de estudiantes del barrio de Tepito, en la Ciudad de México. Los participantes del estudio son jóvenes entre los 16 y 22 años de edad, que regresan a la escuela después de algunos intentos fallidos de cursar estudios de nivel

* El presente capítulo deriva de la tesis de maestría presentada por Berenice Martínez Toledo, "Tepito y sus fortalezas: una experiencia estudiantil en la preparatoria 'José Guadalupe Posada'. Una escuela en el corazón de barrio", dirigida por la doctora Inés Dussel y defendida en febrero de 2015 en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), con beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). También recibió beca del Conacyt en el marco del proyecto "Oportunidades y desigualdad social en la educación superior", con registro 181677.

medio superior. En el apartado se describe y analiza su proceso de retorno o reincorporación a la escuela. Se observa que su regreso a estudiar se halla relacionado directamente con la apertura de una escuela en el barrio de Tepito: la preparatoria "José Guadalupe Posada" (JGP).

En tal contexto, interesa preguntarse: ¿cuáles fueron las condiciones para que estos jóvenes decidieran volver a estudiar?, y ¿de qué manera se sobrepusieron a la experiencia expulsiva anterior?

En la investigación mencionada, se realizó una exploración de la experiencia estudiantil de un grupo de 11 alumnos de la preparatoria JGP, desde un enfoque sociocultural de corte etnográfico; es decir, por un lado, se examinan las condiciones materiales y culturales en las que se construyen formas de relación con la escuela. En el ámbito de la investigación educativa, la experiencia estudiantil constituye parte del campo de los estudios sobre los alumnos.

En dichos estudios, los jóvenes son considerados agentes activos que resignifican aspectos de su historia como grupo de estudiantes de reingreso, que perciben sus condiciones materiales y económicas de modos muy distintos (Saucedo Ramos, 2003: 78). Por otro lado, la experiencia se entiende como un proceso de construcción de conocimiento social desde el cual el sujeto da sentido tanto a sus acciones como a las de aquellos con los que interactúa.

La categoría "experiencia estudiantil" permite una revaloración del mundo juvenil a partir de las prácticas y de los procesos escolares (Weiss, 2012b; Guzmán Gómez, Saucedo Ramos, y Spitzer, 2005). En dicho sentido, se reconoce al joven estudiante como un actor sustancial del proceso educativo, con capacidad de negociación con las instituciones y las estructuras (Reguillo Cruz, 2000). La experiencia estudiantil aquí abordada, se entiende como un conjunto de condiciones y eventos, elaborados e integrados por los sujetos en un proceso que da sentido a su mundo (Scott, 2001; LaCapra, 2006).

El proceso de construcción está enmarcado social e históricamente y produce una manera de ser alumno, así como un conocimiento del mundo escolar (Carli, 2012). Tal conocimiento es producto de lo que se ha vivido y de la elaboración de lo vivido (Walter Benjamin, en LaCapra, 2006: 82-83). El carácter reconstruido de la experiencia es el nodo entre la interioridad individual y la cultura; en otras palabras, la experiencia es construida en un proceso de reflexividad a partir de la cual el sujeto se posiciona y comprende su mundo (Jay, 2008).

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que estudiar la experiencia estudiantil

> [...] implica analizar posibles tipos de relación entre los aspectos culturales colectivos en torno al valor de la escuela en contextos sociales particulares y las maneras subjetivas mediante las cuales las personas llevan a cabo actos de apropiación y uso de significados para guiar su conducta (Saucedo Ramos, 2003: 79).

La idea de *apropiación* entraña considerar la relación acción-estructura, donde el carácter cultural es algo que si bien sujeta a la persona, también le posibilita su actuar (Rockwell, 1996, en Saucedo Ramos, 2003: 80).

Con objeto de acercarse a la experiencia estudiantil de un grupo de jóvenes de la Preparatoria JGP, se procedió de dos maneras: primero se efectuaron observaciones del espacio escolar, como la ubicación y las dimensiones del plantel; la distribución de las aulas para las clases y otras actividades académicas y deportivas; así como las oficinas del personal académico de la preparatoria. También se identificaron algunas de las actividades que tanto estudiantes como docentes realizan en la escuela: el ingreso al plantel; el cambio de turno; las asesorías presenciales y el trabajo en la sala de cómputo; los exámenes; las actividades deportivas; el receso y algunas actividades extraacadémicas, como conferencias impartidas a los

estudiantes. Las observaciones permitieron conocer el ambiente escolar, la organización de la vida cotidiana dentro de la escuela, así como sus tiempos y normatividades (Dyson y Genishi, 2005). Con base en las observaciones, se definieron —en un segundo paso— los temas para las entrevistas a profundidad que se aplicaron tanto a estudiantes como al personal de la preparatoria (Ginzburg, 1981; Arfuch, 1999).

Las entrevistas se realizaron de manera individual, en pares y en grupo. Se entrevistó tanto a estudiantes como a personal de la escuela. En total, se realizaron 21 entrevistas a 11 estudiantes (cinco mujeres y seis hombres); dos asesoras de la asignatura de Inglés I; la tutora del turno matutino; el director del plantel; tres instructores de Deportes; el coordinador de Deportes y dos apoyos de dirección.

Los 11 alumnos entrevistados fueron seleccionados al azar, a partir de diversas charlas con los jóvenes realizadas en los pasillos de la escuela y de las observaciones en clase; sólo en un caso se entrevistó a un estudiante por consejo del coordinador de Deportes, pues al profesor le parecía un caso ejemplar de desarrollo deportivo y avance académico.[1] Finalmente, se revisaron los documentos oficiales sobre la creación de la preparatoria y su organización escolar, con el propósito de conocer cómo fue concebida, por quiénes y con qué propósitos.

[1] Algunos alumnos comentaron que estaban acostumbrados a ser entrevistados porque habían venido reporteros a la preparatoria y pidieron platicar con ellos, así como pedir su opinión acerca de su ingreso a la escuela. En internet se pueden consultar varias notas de prensa al respecto. En dichas notas se incluyen testimonios de los estudiantes. Véase <*https://www.youtube.com/watch?v=7xdyMehyD2E*>; o bien <*https://www.youtube.com/watch?v=EfRuhSt-_SQ*>. Es notorio que hubo una atención social mediada por los medios de comunicación. Es muy probable que las notas de prensa hayan sido solicitadas por la Secretaria de Educación del Distrito Federal (SEDU-DF) como parte de la difusión del proyecto. Aquí, lo relevante es la apreciación de los jóvenes; ellos son figuras públicas que llaman la atención de la comunidad por ser estudiantes de una preparatoria en el corazón del barrio de Tepito.

Cuadro 1

Los jóvenes participantes del estudio

Nombre	*Edad**	*Estado civil/hijos*	*Experiencias en otros bachilleratos*
Juan Carlos	22	Soltero/sin hijos	Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Plantel Vallejo (UNAM) y examen por acuerdo 286**
Eumir	19	Soltero/sin hijos	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) y bachillerato en sistema abierto
Christopher	22	Soltero/sin hijos	CCH, Plantel Azcapotzalco (UNAM) y en el Centro de Educación Artística del Instituto Nacional de Bellas Artes (Cedart)
Brian	17	Soltero/sin hijos	CCH, Plantel Azcapotzalco, UNAM
Víctor	22	Unión libre/sin hijos	Bachillerato en la modalidad abierta
Axel	20	Soltero/sin hijos	Conalep
Mónica	17	Soltero/sin hijos	Conalep
Karina	21	Soltera/sin hijos	Bachillerato del Sistema de Educación Media Superior del Estado de México; el bachillerato, en la modalidad abierta
Bárbara	17	Soltero/sin hijos	Conalep
Denisse	21	Unión libre/un hijo	Escuela Nacional Preparatoria, Plantel N° 7, UNAM, y en el bachillerato a distancia del Gobierno del Distrito Federal
Victoria	16	Soltera/un hijo	Sin experiencia previa en bachillerato. Decide no inscribirse en la opción asignada en el concurso de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems)

* La edad para poder ingresar a la preparatoria JGP es de 15 a 21 años; algunos jóvenes se inscribieron en el límite de la edad establecida en la convocatoria. Las entrevistas para la investigación referida, se realizaron al final del segundo semestre, por lo que algunos de los jóvenes entrevistados declararon tener 22 años.

** El acuerdo 286 es un procedimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para acreditar tanto conocimientos como habilidades que las personas adquirieron de manera autodidacta y que son equivalentes al nivel bachillerato.

En el cuadro 1 se presentan las características generales de los estudiantes entrevistados.

Para la interpretación de los datos, se elaboró una clasificación de cada entrevista, así como del conjunto de ellas (Mejía, 2011; Rockwell, 2009). De esta clasificación surgieron los temas para el análisis: el proceso de reincorporación de los jóvenes a la escuela y sus motivos para regresar al bachillerato; el papel que desempeña la participación de la familia en su reincorporación a la escuela; así como la importancia de las experiencias escolares previas en su decisión de volver al nivel medio superior. Además, el análisis temático permitió dar cuenta de las historias escolares previas de bachillerato, los vínculos de los jóvenes con la escuela, sus expectativas y proceso de retorno.

El presente capítulo se organiza en tres apartados: en el I se hace hincapié en el análisis de la decisión de dichos jóvenes de volver a estudiar. Se describen las características generales de la preparatoria JGP, las situaciones escolares previas al ingreso, y las condiciones sociales de los jóvenes del estudio. Se subrayan los motivos para volver a estudiar y se resalta la participación de otros actores sociales en su retorno a la escuela, como la familia y los grupos comunitarios del barrio de Tepito.

En el apartado II se expone el proceso de ingreso: desde la solicitud y el proceso de admisión. El análisis de dicho proceso descubrió que los jóvenes pasaron por un mecanismo de ingreso que operó como selección de tipo meritocrático que contrasta con las ideas de *justicia social* y la atención al problema de la desigualdad educativa. En el apartado III, se da respuesta a la pregunta: ¿De qué manera estos jóvenes se sobrepusieron a sus experiencias expulsivas anteriores, lograron permanecer y concluir su primer año de estudios? Para responderla, se analizan los elementos estructurales y subjetivos que sostuvieron su escolaridad durante el primer año en su nueva escuela. Finalmente, se presentan las con-

clusiones. Se cierra esta parte con una reflexión final sobre la pregunta de si crear nuevas escuelas (como la preparatoria jgp), es una acción suficiente para que los jóvenes ingresen y permanezcan en ellas.

I. La decisión de volver a estudiar

Para Blanco, la decisión de los jóvenes de continuar con sus estudios guarda relación con las condiciones de desigualdad social del entorno donde viven; las cuales configuran disposiciones subjetivas sobre el valor de la escuela, la relación de ella con el trabajo y con las oportunidades de acceder a una vida mejor (Blanco, 2014a: 251). Siempre que un individuo tiene la posibilidad de educarse, se pregunta este mismo autor: "¿lo hace?" Cuando así es, agrega: "¿logrará la oferta formativa retener a los nuevos alumnos?" (*Ibid.*).

Los cuestionamientos anteriores consideran elementos estructurales (sociales y económicos) al igual que aspectos específicos del sujeto, como puede ser la valoración que hace de la escuela en relación con el hecho de mejorar sus condiciones de vida. Guerra Ramírez —por su parte— establece que para entender los trayectos escolares de los estudiantes y las decisiones que toman al respecto, es necesario considerar las interpretaciones que los jóvenes elaboran de su horizonte social y de oportunidad (2012: 253).

A partir de tales ideas, en los siguientes párrafos se analizan algunos aspectos de las experiencias estudiantiles de los 11 jóvenes del estudio que permitieron conocer y comprender su proceso de retorno a la escuela. El retorno a los estudios de bachillerato de dichos jóvenes estuvo relacionado con un acontecimiento: la apertura de una nueva escuela en su barrio. Además, se identificó que la decisión de continuar sus estudios también tuvo relación con la idea de recuperar un estatus de estudiante que se había perdido en los intentos fallidos de

concluir su bachillerato; en sus propias palabras: "recuperar el tiempo y aprovechar la oportunidad". Se dio cuenta de que los jóvenes ponían en juego sus significados sobre la educación como medio de acceder a un certificado, el cual iba a permitirles —por ejemplo— encontrar un mejor empleo.

En el análisis del proceso de retorno también se encontró la participación activa de otros actores, como las familias de estos jóvenes y la comunidad de la que forman parte.

A. La preparatoria "José Guadalupe Posada" (JGP)

A continuación se describen —de manera breve— las características de esta escuela. La preparatoria JGP fue abierta en agosto de 2012 y se encuentra dentro de las instalaciones del Centro Comunitario "Cuauhtémoc". Es un bachillerato público, administrado por la Dirección de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDU-DF, actualmente SEDU-CDMX).[2] En el programa piloto, participó —con el modelo pedagógico— la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, de la Universidad Nacional Autónoma de México (CUAED-UNAM).[3] La escuela fue creada exclusivamente para los jóvenes que viven

[2] En 2015 se abrió una nueva convocatoria, pero se desconoce si la preparatoria actualmente es un programa en desarrollo de la SEDU-CDMX.

[3] El modelo pedagógico B@UNAM se implementa en varias ofertas de educación a distancia del país, ya sea bajo convenio entre UNAM y diversas instituciones de Educación Superior e instancias de gobierno o mediante las escuelas de extensión de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en Canadá y Estados Unidos. Por nombrar algunos casos: el programa "Prepárate" de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, la Universidad Autónoma de Querétaro, Proyecto "Prepárate" Rural de la Secretaría de Educación del Estado de México, así como instituciones de educación privadas e incorporadas a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), como el Colegio Madrid y la Universidad de Sotavento.

en las colonias Centro Norte, Ex Hipódromo de Peralvillo, Guerrero, Maza, Morelos, "Felipe Pescador", y Unidad Habitacional Nonoalco Tlatelolco de la Ciudad de México. El Barrio de Tepito está ubicado en la colonia Morelos.[4]

En el tiempo de la investigación, la preparatoria JGP era un programa piloto que ofrecía cursar el bachillerato mediante una plataforma de aprendizaje en línea administrada por la CUAED-UNAM, pero bajo un modelo de clases presenciales y obligatorias. El bachillerato se cursaba en dos años, organizados en cuatro módulos de seis meses cada uno. En cada módulo se impartían seis materias: una por mes. En total, los alumnos cursaban 24 asignaturas. Además, para obtener el certificado de bachillerato, era obligatorio inscribirse en una de las tres disciplinas deportivas que ofrece la escuela: box, natación o karate do. La preparatoria contaba con dos turnos: matutino y vespertino. En el turno de la mañana se atendían tres grupos; dos por la tarde. Cada grupo tenía de 20 a 25 alumnos.

Las clases o asignaturas estaban a cargo de profesores con experiencia docente tanto en espacios presenciales como virtuales; varios de ellos, con formaciones de posgrado en sus respectivas áreas (especialidad y maestría).

Los estudiantes también contaban tanto con apoyo psicopedagógico como con orientación educativa por parte de pedagogas y psicólogas formadas en las materias; instructores deportivos, originarios del barrio, certificados por las Federaciones Nacionales de Natación, Boxeo y Karate do, así como con experiencias en competencias deportivas nacionales e internacionales. Además, la preparatoria tenía inscritos a todos sus estudiantes en un programa de becas llamado "Prepa Sí" .[5]

[4] *Gaceta Oficial del Distrito Federal,* núm. 1416, 14 de agosto, 2012. Disponible en línea <*http://educacion.df.gob.mx/docs/convocatoriaFortaleza20122.pdf*>.

[5] "Prepa Sí" es un programa público de becas escolares, administrado por la SEDU-DF (actualmente SEDU-CDMX) el cual está dirigido a todos los

En cuanto a recursos materiales, la escuela tenía —en el momento de la investigación— tres salones equipados con mesas de estudio, sillas, cañón proyector y pantalla; tres aulas con 23 a 25 computadoras de escritorio y de cuatro a cinco *laptops*, con conexión a internet, una sala de medios y biblioteca; así como acceso a las instalaciones deportivas del Centro Comunitario (alberca y ring de boxeo) y un salón o *dojo* propio de la preparatoria para la práctica del karate. Contaban también con el equipamiento necesario para el desarrollo de las prácticas deportivas.

B. Los estudiantes

Los 11 jóvenes entrevistados residen en las colonias Morelos y Ex Hipódromo de Peralvillo. Ambas forman parte del Barrio de Tepito. La conformación familiar de los estudiantes no se limita a los padres: se extiende a los abuelos, tíos y primos, quienes viven con los jóvenes en el mismo domicilio. Los estudiantes solteros y los que están en unión libre, viven también con varios familiares en la misma casa. Las ocupaciones laborales de los padres y madres son diversas: taxista, mecánico, secretaria, comerciante en el barrio de Tepito, cocinera, albañil, guardia de seguridad y jardinero. En el caso de las madres, de los 11 alumnos, sólo tres refirieron que sus madres son amas de casa; el resto trabaja, y una de ellas murió hace años. En el de los padres, un joven nos cuenta que no conoce a su papá; el resto de los padres de los jóvenes, trabajan; menos uno, que es jubilado.

El nivel educativo de las madres es variado: de 10 de ellas, una tiene primaria incompleta y nueve cuentan con la primaria completa. De las nueve madres con primaria completa, seis terminaron la secundaria; de estas seis, sólo dos mamás

estudiantes de bachillerato inscritos en cualquier modalidad o subsistema público de educación media superior de la Ciudad de México.

cuentan con estudios de educación técnica sin bachillerato, y una de ellas era alumna en un Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) cuando se realizó la investigación. En cuanto a los padres: 11 cuentan con primaria completa, de los cuales siete terminaron la secundaria. De estos siete padres, tres concluyeron los estudios de preparatoria; sólo uno cuenta con estudios de licenciatura, pero incompletos.

De acuerdo con las entrevistas realizadas a la tutora del turno vespertino y al director del plantel, estos jóvenes (en general los estudiantes de la preparatoria JGP) fueron considerados en un nivel socioeconómico bajo.[6] Tal situación se repite en el informe anual de trabajo de la dirección de la escuela[7] y en presentaciones del proyecto (Ruiz Rodríguez, Peláez Rodríguez, y Madrigal González, 2015).

En el cuadro 2 se presentan las condiciones académicas y laborales previas al ingreso a la preparatoria JGP. Se observa que en varios casos los jóvenes trabajaban antes de ingresar a dicha prepa: 7 de 11. Los trabajos que desempeñaban, tenían que ver con actividades varias, como en los puestos ambulantes que sus familias tienen en el barrio; desempeñando oficios como panadero o albañil; o trabajando como empleados en locales de comida rápida (pizzerías).

De los siete casos, sólo cuatro jóvenes continuaron trabajando al mismo tiempo que estudiaban el bachillerato: tres hombres y una mujer. La joven, Bárbara, sólo trabajó tres meses después de su ingreso a la preparatoria porque no logró organizar el tiempo entre sus estudios y el trabajo. Los tres varones estudiaban y trabajaban al mismo tiempo, pero redujeron las horas de trabajo. De estos tres estudiantes, Víctor cambió de actividad laboral e ingresó a trabajar en la Coor-

[6] Entrevista a la tutora, 19 de junio, 2013; y entrevista al director del plantel, 12 de junio, 2013.

[7] Informe de la Dirección para el primer año de trabajo escolar 2012-2013. Documento interno.

Cuadro 2

Características generales de las experiencias estudiantiles

Nombre	*Promedio acad. secundaria*	*Experiencias de bachillerato anteriores*	*Trabajó durante el primer año de estudios*	*Trabajó antes de ingresar a la prepa*	*Motivos de abandono*	*Expectativas al terminar el bachillerato*
Juan Carlos	7	CCH, Plantel Vallejo, UNAM, y examen por acuerdo 286[1]	No	Sí, en puestos ambulantes en las calles de Tepito	Materias reprobadas y no contar con el dinero para el examen 286	Periodismo y una especialidad en locución de radio, UNAM
Eumir	7	Conalep y bachillerato en sistema abierto	No	Sí, vendía artesanía en el negocio de su padre	Materias reprobadas, desinterés; "echar relajo" y no le gustó el sistema abierto	Boxeador profesional o ingresar a la policía Federal
Christopher	9.2	CCH, plantel Azcapotzalco, UNAM, y en el Cedart	No	Sí, en puestos ambulantes de un familiar en las calles de Tepito	Materias reprobadas y en el Cedart un bajo rendimiento académico que le causó baja de la escuela	Escritor
Brian	9	CCH, Plantel Azcapotzalco, UNAM, y bachillerato en sistema abierto	Sí	Sí, en una pizzería	No le gustó el sistema por la presencia de porros en la escuela y no le gustó el sistema abierto	Ingresar al Heroico Colegio Militar
Víctor	7.7	Bachillerato en la modalidad abierta	Sí	Sí, como apoyo administrativo en la coordinación del programa "Prepa Sí"	No le gustó el sistema porque no aprendía	Psicología en la UNAM

Nombre	*Promedio acad. secundaria*	*Experiencias de bachillerato anteriores*	*Trabajó durante el primer año de estudios*	*Trabajó antes de ingresar a la prepa*	*Motivos de abandono*	*Expectativas al terminar el bachillerato*
Axel	6	Conalep	Sí	Sí, en el negocio familiar de venta de zapatos en el barrio; fines de semana solamente	Materias reprobadas y problemas con los profesores	Gastronomía
Mónica	6.9	Conalep	No	No	No le gustaba su escuela y reprobó materias	Psicología en la UNAM
Karina	7	Bachillerato del Estado de México y bachillerato en el sistema abierto	No	No	Lejanía con su casa y en el sistema abierto; no le gustó el sistema porque las asesorías eran por teléfono	Heroico Colegio Militar
Bárbara	8.5	Conalep	Sí, sólo los primeros tres meses	Sí, en una pizzería	No le gustó la escuela asignada	Medicina en UNAM o Gastronomía
Denisse	7.8	Escuela Nacional Preparatoria, Plantel Nº 7, UNAM y en el bachillerato a distancia del Gobierno del Distrito Federal	No	No	No le gusta el sistema porque no interactuaba con los compañeros y los maestros	Incierto, quiere ser escritora; pero desea una carrera que le permita sostener económicamente a su hija

Nombre	*Promedio acad. secundaria*	*Experiencias de bachillerato anteriores*	*Trabajó durante el primer año de estudios*	*Trabajó antes de ingresar a la prepa*	*Motivos de abandono*	*Expectativas al terminar el bachillerato*
Victoria	7.5	Sin experiencia previa en bachillerato[2]	No	No	No se inscribió en el bachillerato asignado porque la escuela quedaba lejos de su casa	Psicología, UNAM

[1] El acuerdo 286 es un procedimiento de la SEP para acreditar conocimientos y habilidades que las personas adquirieron de manera autodidacta; son equivalentes al nivel bachillerato.

[2] Victoria es la única joven del grupo de entrevistados que ingresó a la preparatoria JGP en el mismo año que egresó de la secundaria. Cuenta con una experiencia previa de bachillerato, pero sólo en relación con el proceso de ingreso. Victoria no se inscribe en la escuela asignada en concurso de asignación de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems). La decisión es sometida a una revisión de las condiciones del plantel asignado, así como de las expectativas de la joven y de sus padres al terminar sus estudios, que tenían que ver con el ingreso a bachilleratos de la UNAM. Victoria decide —junto con sus padres— no inscribirse en el bachillerato asignado porque la escuela está alejada de su domicilio. Relata que la habían enviado a un plantel del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) porque no alcanzó el puntaje mínimo requerido para sus primeras tres opciones, que eran bachilleratos de la UNAM (véase el capítulo escrito por Daniel Cobos en el presente libro). Para la asignación de los lugares, la Comipems —además del puntaje obtenido en el examen del concurso— toma en cuenta el promedio de secundaria; este criterio "desempata" o define la asignación de lugares en los planteles de alta demanda. Ante ello, jóvenes con promedios académicos por debajo de 8, quedan en desventaja, la cual se suma a su bajo desempeño en el examen. Dicha situación resulta común en los estudiantes de la preparatoria JGP, los cuales tienen entre 6 y 7 de promedio general de secundaria y puntajes bajos en el examen del concurso que presentaron de la Comipems; así lo refirió el director del plantel.

dinación del programa de becas "Prepa Sí", como auxiliar administrativo; sólo labora tres horas. Las jóvenes que son madres: Victoria y Denisse, no trabajaron antes ni durante los estudios. Sus hijos han sido cuidados por familiares para que ellas pudieran asistir a la escuela. Se aprecia que la relación con el trabajo entre estos jóvenes es —como menciona Blanco— precaria; en ella, los jóvenes se incorporan tempranamente al mercado de trabajo y en situaciones laborales que difícilmente les permiten continuar con sus estudios (Blanco, Solís, y Robles, 2014).

Las historias escolares previas de estos jóvenes son variadas y en conjunto tocan una buena parte de las modalidades del sistema de educación media superior: estudios presenciales y a distancia; bachilleratos generales y tecnológicos; también bachilleratos de la Ciudad de México y del Estado de México, así como (en un caso) un intento de certificación de estudios de bachillerato bajo el examen general de conocimientos acuerdo 286. En los trayectos escolares de dichos jóvenes se presentan pausas en sus estudios que en algunos casos duraron sólo unos meses; para varios de ellos, hasta cinco años. En todos los casos, los estudiantes afirmaron tener entre 15 y 16 años al egresar de la secundaria.

Antes de ingresar a la preparatoria JGP, los jóvenes exploraron diferentes opciones de bachillerato para continuar con sus estudios, considerando las que les permitieran reiniciar la escuela donde la habían abandonado y así no perder cierto avance en su trayecto escolar o recuperar tiempo que consideraban perdido; por ejemplo, con la revalidación de cursos que se ofrece en el sistema de bachillerato abierto del Colegio de Bachilleres: casos Eumir, Brian, Víctor y Karina. También, accedieron a opciones educativas que ofrecen la certificación del nivel medio superior con la posibilidad de combinar trabajo y estudios, como el bachillerato a distancia (en línea); es el caso de Denisse.

Entre los motivos de abandono y de las pausas escolares, se encuentran problemas personales como dificultades de salud, embarazos, o el divorcio de los padres. Por ejemplo, Víctor nos narra: "[…] mis padres, cuando yo iba a salir de la secundaria, empezaron a divorciarse; pues ahora sí que eso me deprimió un poco. Y tantito de que me latió un poco más el desastre y como mis papás no estaban ahí, sí me sentí así como que medio desubicado […]".[8] Sin embargo, hay motivos relacionados con temas en el ámbito educativo, como el ambiente escolar, los vínculos que establecen con los contenidos académicos y las maneras de los docentes al enseñar.

Brian nos cuenta: "Estudié un año en el CCH de Azcapotzalco, y me fue bien; pero […] en las últimas no, porque ya dejé de ir; porque los porros y el desastre, y decidí ya no ir; porque molestaban demasiado".[9] O Axel: "Estuve en un Conalep, cerca del aeropuerto; sí me gustaba la carrera que había escogido: Gastronomía. Estudié un semestre que recursé una vez [...] y deserté porque la relación con los maestros era mala; y además reprobé varias materias".[10]

De los jóvenes entrevistados, ninguno refiere aspectos económicos como motivo para dejar la escuela, situación que contrasta con las encuestas sobre deserción en el nivel medio superior como la del Censo Nacional de Población 2000, en el cual se incluyó una pregunta sobre deserción escolar y que señala como primera causa las "cuestiones económicas" (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2000: 122-124). No es el caso con la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (Secretaría de Educación Pública, Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, y Sistema de Educación Media Superior, 2012: 14),

[8] Entrevista individual: Víctor, 30 de septiembre, 2013.
[9] Entrevista individual: Brian, 24 de septiembre, 2013.
[10] Entrevista a grupo de amigos, referido por Axel, 2 de octubre, 2013.

en la que se reporta como motivo de deserción el disgusto por los estudios, aspecto que acumula 11% de la muestra.

Ahora bien, guardando las proporciones entre las escalas de las encuestas referidas y dicho estudio, podemos señalar que en relación con los motivos expresados por los estudiantes de la prepa JPG, hay una coincidencia en cuanto al disgusto por los estudios (reflejado en los entrevistados a partir de sus dichos) que se puede apreciar en el cuadro 2. En tal mismo sentido, los jóvenes entrevistados mencionaron la reprobación como un elemento importante en la experiencia de abandono.

Tal situación se observa —en escala mayor— en una investigación reciente sobre trayectorias educativas en el nivel medio superior en la Ciudad de México (Blanco, Solís, y Robles, 2014: 23-25). Entre otros hallazgos, se indica que la reprobación tiene repercusiones en la interrupción de los estudios. En los resultados, se dice que la incidencia de la no aprobación por reprobación en el grupo de edad de 15 a 17 años es de 40%; los investigadores la relacionan con la interrupción de los estudios.

Otro dato interesante se descubrió en el caso de las mujeres. Según la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (Secretaría de Educación Pública, Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, y Sistema de Educación Media Superior, 2012: 14), entre las mujeres la segunda causa de interrupción de los estudios es el embarazo, el matrimonio y la unión: 23% de ellas refiere dicha causa. Mirando los datos del estudio (considerando los límites del mismo), de las cinco jóvenes entrevistadas, dos de ellas relataron que la pausa en sus estudios había tenido que ver con su embarazo.

Con los datos obtenidos en las entrevistas, se puede afirmar que los estudiantes de la preparatoria JGP son jóvenes que terminaron su educación básica con los requerimientos mínimos para continuar estudiando el nivel medio superior y cuyo primer intento terminó en fracaso. En conjunto, los

jóvenes muestran experiencias estudiantiles fragmentadas que indican discontinuidades de sus estudios; además, son experiencias que se entretejen con una incorporación temprana al mercado de trabajo (Guerra Ramírez, 2012: 251). Estas condiciones específicas les imprimen rasgos de vulnerabilidad que influyen en su tránsito por el bachillerato —que incluye terminarlo con éxito—, propician la acumulación de desventajas, la cual manifiesta desigualdad de oportunidades educativas (Blanco, 2014b: 258), e impiden un acceso igualitario a la educación, pues sus posibilidades reales se encuentran en estrecha relación con su posición social (Villa Lever, 2007; Villa Lever, 2014).

C. El retorno a la escuela: aprovechar la oportunidad

Desde una perspectiva de desigualdad social, la escuela es una estructura de oportunidades:

> […] la cual refiere a las opciones u oportunidades reales que la sociedad ofrece y entre las que los individuos pueden elegir; es decir, el individuo dotado de una capacidad de agencia podrá posicionarse entre las oportunidades que percibe según su posición social para mejorar su vida (Villa Lever, 2015: 8).

Desde tal perspectiva, se identificaron los significados que los jóvenes del estudio construyeron sobre la creación de la escuela y los motivos principales para regresar a ella.

El retorno a la escuela significó para ellos una oportunidad que no esperaban y —en algunos casos— como el último "chance"; así lo expresó claramente el siguiente joven: "Mi abuela me dijo sobre la prepa recién abierta y le comentó a mi mamá. Ella fue la que averiguó más. Esta sería la última oportunidad. Si no la acabo aquí, ya no".[11]

[11] Entrevista a grupo de amigos; relatado por Christopher, ya citada.

Antes de que la escuela en el barrio de Tepito abriera, la posibilidad real de concluir el bachillerato no se encontraba en los horizontes inmediatos de estos jóvenes: sólo era un anhelo. La oportunidad llegó de fuera, y de manera sorpresiva:

> Pues yo supe de la escuela […], me enteré por una tía que trabaja en gobierno [*Gobierno del DF*] y pues yo tenía ganas de estudiar, y me dijo que había una opción muy buena, que investigara con un señor de Injuvec [*Imjuve*] […]. Todo fue bien rápido; bien con urgencia […]. Y ya me entrevistaron: me dijo [*el director*] que para qué yo quería estudiar y pues le di mi motivo, ¿no?: que buscaba algo bueno en mi vida, a futuro, ¿no? […]. Ya un día me hablaron y me dijeron que me presentara un lunes en la mañana, y yo llegué muy temprano [*ríe*]: llegué como a. . . como a las seis de la mañana [*ríe*], na'más había como tres [*estudiantes esperando*]. Yo anhelaba mucho con entrar ya a la escuela porque, vuelvo a repetir, ¿no?, sí estaba ya muy difícil [*la situación económica*].[12]

En este relato, el joven decide ingresar y no se detiene mucho en detalles. En un momento de emotividad, Eumir cuenta que llegó extremadamente temprano a la escuela el primer día de clases. Con humor se ríe de sí mismo, debido a su exagerado proceder, y permite observar —en un breve instante— su interés y emoción por regresar a estudiar.

Los motivos que impulsan la decisión de volver a estudiar se agruparon en mejorar o encontrar empleo —principalmente—, así como en obtener un certificado para asistir a la universidad; motivos que también refieren otras investigaciones como las de Guerra Ramírez, 2000; Guerra Ramírez, 2009; y Guerrero, 2008.

La valoración de la escuela como medio para conseguir un empleo o mejorarlo, guarda relación con esa estructura de oportunidad que puede permitir a los jóvenes acceder a otros recursos socialmente relevantes; al menos esto es lo que se

[12] Entrevista a pareja de novios: Eumir, 9 de octubre, 2013.

puede interpretar a partir de los relatos de los jóvenes. Víctor afirma al respecto: "[…] aquí es un lugar que te va a ayudar para el día de mañana ser una mejor persona, tanto física y mentalmente; y más adelante poder encontrar un trabajo donde trabaje menos y le gane más".[13] O como nos compartió Juan Carlos: "Yo, la neta, la neta, sé que con la prepa puedo obtener un trabajo".[14]

Se identificó un tercer motivo que tenía que ver con una cultura de superación personal y de lucha: una lucha en los términos de la cultura del barrio y que puede resumirse en "echarle ganas para salir adelante". Así lo dice Eumir:

> Entonces es algo que yo lo entendí así cuando me dijeron que es de mejorar la visión de lo que es Tepito, de lo que es el barrio de Tepito, ¿no? Entonces pues sí se me hizo bueno, porque pues incluso yo he pensado que puedes vivir en lo peor del barrio, pero no precisamente ser tú igual: de lo peor, sino al contrario […].[15]

Según Rockwell, la apropiación de recursos culturales integra —de manera simultánea— la agencia de los sujetos y los flujos culturales (Rockwell, 2001). Aprovechar la oportunidad es una idea que "engancha" porque los estudiantes consideran la educación como un elemento que mejora la vida de las personas: "Nosotros tenemos una última oportunidad […]; nosotros venimos de otros intentos y por eso somos más participativos. Lo hacemos por salir adelante y no por cumplir. Ya pasamos por eso […]".[16] O como afirmó Víctor: "Tomo la oportunidad y la voy a disfrutar lo que más pueda. Salir con mi papel".[17]

[13] Entrevista individual: Víctor, ya citada.
[14] Entrevista a grupo de amigos; dicho por Juan Carlos, ya citada.
[15] Relatado por Eumir, ya citada.
[16] Entrevista a grupo de amigos; referido por Christopher, ya citada.
[17] Entrevista a Víctor, ya citada.

La creación de una escuela donde no la hay, es un acontecimiento (emergente) que condiciona la acción de los jóvenes en la decisión de aprovechar la oportunidad; para algunos de ellos, se trata de la última. En tal decisión van implicados los valores que los jóvenes otorgan a su posición: una posición social y culturalmente constituida, que es referente para su accionar cotidiano (Dahrendorf, citado en Villa Lever, 2015: 8).

D. El retorno a la escuela, un impulso en conjunto

Como se mencionó en párrafos anteriores, la escuela fue abierta de manera oficial en agosto de 2012; pero el origen del proyecto se puede remontar a abril de ese año. Durante un evento cultural organizado por el gobierno del Distrito Federal en el barrio de Tepito, se anunció por primera vez la creación de la escuela. En el evento se encontraban gente del barrio, autoridades de gobierno y algunos representantes de organizaciones barriales (Ramírez, 2012). Como parte del acto, una madre de familia (miembro de una de las organizaciones presentes), dio un discurso y solicitó una escuela preparatoria para que los jóvenes del barrio tuvieran la oportunidad de estudiar y alejarse con ello tanto de la delincuencia como del consumo de drogas. Así lo relata uno de los jóvenes entrevistados:

> […] mi mamá y mi abuelita […] y unas tías son parte de un movimiento que se llama "Círculo de Mujeres". Y mi mamá dice que una vez que vino Ebrard, acá a Tepito, que a ella le encargaron hacer un discurso en donde le pidiera lo que más necesitara el barrio; y que ella luego luego pensó en mí; y que por eso pidió que pusieran una prepa aquí […].[18]

[18] Entrevista a grupo de amigos; referido por Christopher, ya citada.

Es posible que el proyecto se haya pensado previamente a la realización de este evento. Lo que importa es señalar que la preparatoria fue diseñada y puesta en operación en un tiempo relativamente breve (abril-agosto de 2012) y sobre todo que la creación de la escuela tuvo vínculos con las necesidades sociales identificadas y expresadas por miembros de la misma comunidad del barrio; necesidades igualmente identificadas por la SEDU-DF. Las autoridades educativas señalaron que prevalecía una alta vulnerabilidad en la población juvenil de dicha zona, la cual se traducía en falta de oportunidades educativas, delincuencia y violencia social (Ruiz Rodríguez, Peláez Rodríguez, y Madrigal González, 2015).

En el ingreso de los jóvenes a la escuela, las madres, las abuelas (y en un caso, la esposa), desempeñaron un papel fundamental. Ellas participaron en el proceso de reingreso ya sea informando al joven sobre la nueva escuela, animándolo a asistir; o —como en el caso de las madres— con una participación más directiva: solicitando informes sobre la inscripción y demás requisitos, para después ordenar a sus hijos realizar los trámites. Así nos lo relata Bárbara: "[…] mi mamá se entera del proyecto, y me amenazó para asistir a esta prepa; y si no, me iba a mandar a un internado". Mónica cuenta que su madre también la presiona: le ordena averiguar sobre la escuela y tomar la oportunidad. En el caso de Víctor, es la esposa quien lo anima: "[…] pues ahora sí que la que me terminó convenciendo fue mi esposa. Me dijo: 'Pues vamos: vamos a hacerlo los dos'. Dice: 'No pierdes nada'".

En seis de los 11 casos, la madre o la abuela realizaron algunos trámites en el proceso de solicitud de ingreso, como nos cuenta Axel: "[…] mi mamá está también en los círculos de la comunidad; y ella se enteró y ella dejó mis papeles y todo. Sólo me dijo: 'Mañana tienes que hacer una entrevista y un examen'".[19]

[19] Entrevista a grupo de estudiantes; relatado por Axel, ya citada.

En tal impulso familiar, el valor social positivo de la educación se encuentra presente. Madres, abuelas y esposas buscan la manera de que sus familiares accedan a la escuela, que hagan una carrera y con ella tengan una mejor vida; como ejemplo, tenemos el caso ya señalado de Christopher:

> […] mi mamá […] que pidió una prepa porque pensó en mí, porque yo ya no tenía ganas de hacer nada. Y ella se sentía como triste porque yo no era tan malo en la escuela: era de 9 y 10 en la primaria […]. Ella es de las que piensa que, con educación, todo se mejora.

La decisión de regresar a la escuela es producto de un impulso en conjunto. Los jóvenes son quienes la toman; quieren aprovechar la oportunidad. Al tomarla, la participación familiar impulsa —no sin cierta presión— el retorno al bachillerato. En el impulso se nota —al mismo tiempo— un costo para las familias relacionado con el retorno de dichos jóvenes a la escuela (De Ibarrola, 1991). Los costos son asumidos por la familia cuando el joven estudia, pues resulta común que dejen de participar del todo (o en alguna medida) en las labores domésticas o en el negocio familiar, o en los dos. Tal es el caso de Axel, Víctor, Eumir, Christopher y Bárbara. Ellos trabajaban antes de ingresar a la escuela; en el caso de los varones, continúan laborando, pero menos horas. En el caso de la joven, dejó de trabajar al poco tiempo de ingresar a la preparatoria (véase el cuadro 2).

Las familias generan referentes que operan como mediadores de significados, y construyen representaciones sociales mediante los cuales sus miembros comprenden su mundo social y actúan según esos referentes (Tapia y Weiss, 2013). Los padres y familiares de dichos jóvenes todavía buscan la manera como sus hijos accedan a la escuela y hagan una carrera. Es el ideal meritocrático que exige creer que las credenciales educativas resultan indispensables para tener un futuro y una mejor vida.

II. El proceso de ingreso, mecanismo de doble filo

La escuela se instala en el barrio: se levanta donde no había. Esta acción lleva consigo una idea de *justicia social*: acceso a todo aquel joven que desee estudiar. Situación que recuerda la pregunta formulada por Blanco (2014b) y Villa Lever (2014): ¿Crear escuela es condición suficiente para que los jóvenes ingresen y permanezcan? O bien: siempre que el joven desee formarse, ¿lo hace?

El proceso de ingreso se puede dividir en dos partes: la solicitud y los propedéuticos. Primero, los jóvenes realizaron su solicitud en línea y después presentaron los documentos para comprobar su domicilio, porque —como se indicó en párrafos anteriores— esta escuela fue creada exclusivamente para quienes habitaban en la zona.[20]

La preselección de los aspirantes —con base en la ubicación geográfica del domicilio del estudiante— no tiene que ver propiamente con los contenidos educativos ni con las habilidades y conocimientos del joven, sino con un factor externo al logro en la escuela. No obstante, la acción opera como un primer filtro que permite concentrar o focalizar la demanda de acceso a la escuela.

Después de este primer paso, los aspirantes fueron entrevistados por el director del plantel y el tutor en turno para conocer los motivos que los impulsaban para ingresar a la preparatoria. Luego, los jóvenes realizaron un examen de cómputo. Las competencias que el aspirante debería mostrar en esta evaluación eran las básicas en cuanto al manejo de la computadora e internet. Es importante señalar que los jóvenes entrevistados y la tutora no declaran en sus entrevistas que los resultados de tal examen hayan sido comunicados a los

[20] Sólo tres jóvenes del total de la matrícula de la preparatoria no viven en la zona; pero como tienen familiares que trabajan allí, lograron presentar documentos propios de quien vive en la zona.

aspirantes, por lo que se piensa que fue parte de los requisitos iniciales, sin implicaciones de selectividad. Finalmente, cada aspirante fue informado vía telefónica que su solicitud había sido aceptada. Entre la publicación de la convocatoria y la llamada telefónica, transcurrieron dos meses.

Los jóvenes que fueron aceptados en la preselección, tuvieron que pasar por una segunda etapa en la que la administración y coordinación académica puso en operación un mecanismo de selección (heredado del sistema de bachillerato a distancia b@unam), que generó un segundo filtro (mucho más fino y con un grado de dificultad importante), llamado por las autoridades de la preparatoria "cursos propedéuticos". Es el momento del proceso de ingreso que se concentró en el desempeño del conjunto de saberes escolares de los jóvenes.

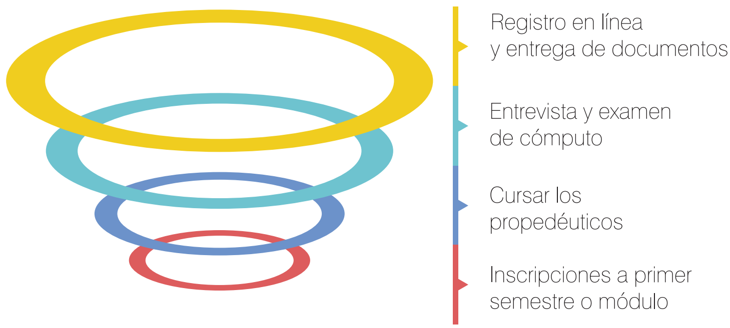
La segunda etapa consistió en un conjunto de tres materias que fueron cursadas en un periodo de tres meses: una materia por mes. Al final de estos tres cursos, el joven aspirante podría inscribirse a su primer semestre sólo si acreditaba los tres cursos, sin excepción.

En el análisis del proceso de retorno, el reenganche a la escuela estuvo mediado por los resultados obtenidos en los cursos propedéuticos. La idea implícita en esta parte del proceso, tenía relación con incrementar las posibilidades de éxito del proyecto; es decir, de evitar en lo posible una alta deserción y de propiciar el aprendizaje entre los jóvenes. Según el modelo pedagógico, los cursos propedéuticos fueron una estrategia de nivelación, que pretendió suavizar las diferencias externas a la escuela, así como las de su experiencia escolar previa y las del tipo de institución educativa de la que proviene el aspirante. Con dicha acción, la institución traslada a su interior la decisión de aceptar o de excluir a los aspirantes tomando como base el mérito.

En el proceso de ingreso, se observó que si la preselección de los estudiantes privilegió a unos jóvenes por vivir en una

zona geográfica (la cual por sus condiciones socioeconómicas los diferenció como "población vulnerable"), los cursos propedéuticos excluyeron a una parte importante de los aspirantes a partir de un factor interno a la escuela: los resultados académicos obtenidos en los cursos propedéuticos.

Esquema 1
Segunda etapa del proceso de ingreso



Fuente: Elaboración propia.

En la segunda y última parte del proceso de ingreso, se combinan dos mecanismos que se proponen favorecer la igualdad de oportunidades: el compensatorio y el meritocrático. El primero se deriva de una idea de la "Igualdad de oportunidades compensatoria que supone una distribución basada fundamentalmente en el criterio de la desventaja y la dificultad" (Villa Lever, 2007: 94), idea principal en la creación de la preparatoria jpg (Ruiz Rodríguez, Peláez Rodríguez, y Madrigal González, 2015), y que se articula a elementos culturales relacionados tanto con el talento como con el esfuerzo (Fernández Mellizo-Soto, 2003).

El segundo mecanismo proviene del modelo pedagógico b@unam; en él se establece un propósito formativo para los cursos propedéuticos (Villatoro y Vadillo, 2009). Se espera que en el transcurso de tres meses, el joven aspirante construya una base de saberes y habilidades que le garanticen o incrementen la posibilidad de emprender un trayecto exitoso

por la preparatoria. Cabría señalar que las expectativas sobre estos cursos son muy altas, sobre todo si se piensa que en ellos se espera lograr la adquisición de conocimientos que corresponden a los niveles previos, donde no necesariamente se obtuvieron.

De tal manera, los propedéuticos operaron como un mecanismo meritocrático en el que "La Igualdad de oportunidades considera el mérito, entendido como talento o habilidad, como el criterio fundamental que define la categoría [...], lo que supone concentrarse en los más dotados" (Villa Lever, 2007: 94).

Eumir reflexiona y dice: "Pasé los propedéuticos con muy buenas calificaciones, ¿no? [...]. Me fue gustando poco a poco; o sea, más que nada, mantuve ese nivel en todos los propedéuticos porque pus sí: era mi afán de seguir estudiando; de superarme, más que nada [...]".[21] Y Bárbara y Karina recuerdan: "Los cursos [*propedéuticos*] fueron muy divertidos. A mí me gustaron: se me hacían fáciles; pero algunos compañeros se aburrieron en los últimos prope, o tuvieron problemas con los maestros".[22]

Al final de esta segunda y última etapa del proceso de admisión, una cantidad importante de jóvenes no logró inscribirse al primer semestre: de 213 aspirantes, sólo 125 pasaron el filtro.[23]

[21] Fragmento de entrevista a pareja de novios: Eumir, ya citada.

[22] Entrevista a pareja de amigas Bárbara y Karina, 3 de octubre, 2013.

[23] La cantidad de aspirantes aceptados para cursar los propedéuticos varía. Según reportes institucionales como el emitido por la CUAED-UNAM en su memoria de 2012, 222 aspirantes fueron aceptados. Por otro lado, en informes de actividades de la Dirección de la Preparatoria JGP de agosto, 2012, a julio, 2013, se reportaron 213 aspirantes; en otro documento publicado en el portal de Educación a Distancia del Distrito Federal, la lista de aspirantes para cursar los propedéuticos fue de 117. Se decidió utilizar la cantidad de 213 aspirantes porque corresponde a los datos obtenidos durante el trabajo de campo, y por ser una cifra más cercana a la emitida por la CUAED-UNAM.

La combinación de ambos mecanismos generó una nueva exclusión. Aunque no se cuenta con información del motivo de la reprobación de los cursos, lo relevante en este proceso de retorno consiste en que se presentan tensiones entre los deseos de concluir los estudios y las condiciones y libertad para lograrlos (Sen, 1999). Así, la idea fundante de la preparatoria JGP: atención a la desigualdad, se diluyó en una lógica tal que si bien sigue un modelo compensatorio basado en la igualdad de oportunidades, generó —al final del proceso de ingreso— la repetición de la experiencia expulsiva de una buena parte de los jóvenes que solicitaron el ingreso a esta preparatoria.[24]

III. Sobreponerse a la experiencia expulsiva anterior

En un contexto de desigualdad social en el que viven los jóvenes en la Ciudad de México, la preparatoria JGP puede ser considerada como una estructura de oportunidades, que ofrece una opción real a los jóvenes del barrio de Tepito para "acceder a bienes y recursos socialmente relevantes" (Braig, Costa, y Göbel, 2012; Villa Lever, 2015). Sin embargo, tener acceso a la escuela no es suficiente. De Ibarrola (2012) señala que la deserción en este nivel es la más impresionante de todo el sistema educativo mexicano, pues cerca de 50% de los jóvenes que ingresan a alguna oferta educativa de bachillerato, deja la escuela. El abandono ocurre en el primer año del ciclo (Blanco, Solís, y Robles, 2014).

Al paso de un año de estudios en la preparatoria JGP, los jóvenes del estudio se autodefinieron como "alumnos renacidos",[25] con posibilidades que antes no consideraban en su

[24] En entrevista con la tutora, afirmó que un porcentaje alto de los estudiantes ya habían tenido alguna experiencia previa de bachillerato en comparación con los estudiantes de reciente egreso de la secundaria.

[25] Frase expresada por Brian; entrevista ya citada.

futuro próximo; específicamente, el deseo de dar continuidad a sus estudios en el nivel superior con una clara identificación de intereses profesionales y programas de licenciatura en universidades públicas o en escuelas del ejército (cuadro 2).

En el ámbito del desarrollo personal, los alumnos se consideran más responsables y con mejores habilidades para estudiar y para relacionarse con los demás. Brian: "[…] nosotros nos volvemos autónomos, en el sentido de que tú por tu cuenta buscas la información, porque tienes que encontrarla, porque sabes que tienes que aprendértelo para el examen".[26]

En lo referente a las habilidades sociales y el desarrollo de la reflexión, Eumir relata: "[…] yo pensaba [*antes de entrar a esta escuela*]… lo dividía como en un bando: ser de los buenos y ser de los malos; pero […]. Sí te hace cambiar [*la escuela*] […] pues de que por decir, si estás involucrado, a eso no puedes llegar bien; no puedes ver a tu familia".[27] Por ejemplo, Mónica afirmó:

> […] a llevarme mejor con los maestros porque en la secundaria siempre me andaba peleando yo con los maestros, con los prefectos; y mi mamá siempre tenía que ir a la dirección a firmar citatorios, porque era muy conflictiva. Y aquí me llevo mejor con ellos: aprendí a controlar mi forma de ser.[28]

Aun cuando los estudiantes no concuerdan con algunas maneras de organizar la escuela ni con ciertas normas y prácticas (como las de evaluación o el poco tiempo para abordar con profundidad los temas), sí resaltan las ventajas de estudiar en una escuela como la preparatoria jgp. Víctor:

> […] sí sirve, porque el día de mañana te enfrentas a un problema y con todo lo que ya viste, lo vas a resolver muy diferente. Ya no lo vas a ver como lo más simple, sino que

[26] Entrevista a Brian, ya citada.
[27] Entrevista a pareja de novios, ya citada.
[28] Entrevista a pareja de novios, ya citada.

> vas a ver tus consecuencias, tus pros, tus contras. O sea, ves más allá del problema. Uno se da cuenta de esos cambios, y también lo ven tu familia.[29]

En un año de estudios, se produjo un cambio en la autodefinición de estos jóvenes respecto de su condición juvenil y estudiantil anterior. Mónica cuenta que "[…] yo estaba así: sin hacer nada. Como un nini".[30] Alex afirma: "En algún tiempo yo también andaba muy de malilla, así: loqueando; pero pues yo mismo me di cuenta de que esa no era la situación. Podría parecer muy fácil eso en el momento, pero a fin de cuentas con el tiempo eso no me dejaría nada".[31] Ahora, estos jóvenes ya no son malillas,[32] ya no loquean,[33] ya no son ninis,[34] o rechazados del sistema de educación media superior. Ahora son jóvenes de la prepa "Tepito". El traslado de la condición de "ninis" y "malillas" hacia la de estudiantes de la preparatoria "Tepito" es una resignificación del propio sujeto (Weiss, 2012a), que se observa en las autorreferencias de los jóvenes.

A. Permanecer: forjar significados para aprovechar la oportunidad

La identidad —afirma Weiss— es un doble proceso: implica un proceso de socialización (en el que se interiorizan normas y valores) y otro de subjetivación, por medio del cual el sujeto

[29] Entrevista a Víctor, ya citada.

[30] Entrevista a pareja de novios: Mónica, ya citada.

[31] Entrevista a grupo de estudiantes: Axel, ya citada.

[32] Persona con conductas maliciosas.

[33] Regocijarse con demasiada bulla y alboroto.

[34] "Nini" es una palabra compuesta que hace referencia a una condición juvenil en la cual *ni* se estudia *ni* se trabaja. Fue utilizada en medios de comunicación en 2010 en España, en un programa de televisión llamado *La generación* nini. La palabra alude —de manera peyorativa— a una condición juvenil en la que el joven no hace algo de provecho; vive en la apatía, vagando y sin planes a la larga (D'Alessandre, 2013).

hace suyas las reglas y principios sociales al resignificarlas a partir de su experiencia, de la convivencia con otros, así como al participar en las prácticas de diferentes ámbitos de su vida cotidiana. Ambos procesos son la base de la sociabilidad. En este sentido, las adscripciones identitarias no son estáticas y acabadas sino diversas; de tal manera que la identidad es un proceso reflexivo, continuo y no determinado (*Op. cit.:* 141).

Por su parte, para Holland la subjetividad (citado en Weiss, *Op. cit.*), es un desarrollo en la interfase entre lo social y el sí mismo; entraña el desarrollo de gustos, intereses y capacidades propios. Supone la emancipación de las normas y valores dominantes, así como el desarrollo de los propios; es decir, permite convertirse en actor, con decisiones basadas en criterios morales propios, lo que se traduce en un proceso de hacerse responsable de sí mismo (*Op. cit.:* 139).

Los jóvenes construyeron sentidos de pertenencia e identificación con la preparatoria a partir de dos elementos que sobresalen en el programa: la práctica deportiva y la relación interinstitucional con la UNAM mediante su plataforma de aprendizaje en línea B@UNAM, sus asesores y tutores. Ambas prácticas generaron en los estudiantes maneras de ser y definirse como alumnos. El deporte recupera un elemento de la cultura barrial de Tepito: la gloria deportiva de antaño, producto principalmente de la práctica del boxeo. El modelo pedagógico establece un vínculo con una institución educativa de prestigio y tradición académica como lo es la UNAM.

1. El deporte

La insistencia en la formación deportiva buscó ser un contraste con la imagen pública (mediática) de violencia e ilegalidad del barrio; se desempeñó como contrapeso con base en una añeja identidad del barrio, muy valorada socialmente: el deporte. Se puede apreciar lo anterior —por ejemplo— en el

escudo de la preparatoria y en las notas de prensa respecto del proyecto en las que se anuncia la firma de convenios con algunas federaciones deportivas de box, natación y karate.[35]

Imagen 1. Escudo de la preparatoria[36]

En la preparatoria, las prácticas deportivas estaban organizadas como parte del trabajo escolar. Las actividades ofrecidas son box, natación y karate do. Los tres deportes se practican de manera formal con los requerimientos de equipo e instalaciones. Además, las actividades están a cargo de instructores certificados y con desarrollos deportivos a nivel de competencias nacionales e internacionales. El coordinador de Deportes lo resume así: "El deporte no sólo es tomado como lema y símbolo de la preparatoria, sino que también es un medio y un fin. Es un medio para generar arraigo entre los estudiantes".[37]

Y agrega: "Se pretende que a través de la práctica organizada y regular de una actividad deportiva, el estudiante comprenda y se apropie de una cultura del esfuerzo y el respeto". Varios estudiantes se expresaron en sentidos similares en lo referente a lo que significaban para ellos sus actividades

[35] Consúltense notas de prensa; por ejemplo: <*http://www.radioformula.com.mx/notas.asp?Idn=267897*>.

[36] Fuente: página *web* oficial de la Preparatoria "José Guadalupe Posada".

[37] Entrevista con el coordinador de deportes, 25 de septiembre de 2013.

deportivas. Bárbara y Karina relatan: "Las competencias son ¡una experiencia genial! Muy divertido. Nos daba un poco de miedo, pero ganamos tercer lugar y segundo lugar". "El karate nos deja 'concentración'", afirma Bárbara; "respeto", agrega Karina;[38] por su parte, Eumir nos dice: "Igual terminando mi prepa con entusiasmo, yo creo que con un buen promedio y [*seguir*] con el BOX porque no sé si me ha apasionado incluso mucho más que un deporte nunca me había apasionado tanto".[39]

La práctica deportiva en esta escuela es formal: la instrucción deportiva se lleva a cabo con todas las exigencias físicas y técnicas de cada disciplina. De tal manera que la concepción del deporte implicada en el proyecto de la preparatoria es entendida como "[…] herramienta de formación, una educación deportiva accesible a la población; que mejore el potencial de desarrollo de las personas, que propicie la integración social y la prevención de influencias nocivas […]" (Eisenberg Wieder, 2007: 33).

Las actividades deportivas están organizadas en torno a dos aspectos: el desarrollo tanto de técnica como de control, y la realización de competencias entre los grupos de la preparatoria y con otras escuelas. Además, son requisito indispensable para obtener el certificado.[40]

En tanto prácticas sociales en el marco de la experiencia escolar, las competencias promovieron la socialización del proyecto, proceso que propició la identificación como colectivo; al mismo tiempo, funcionaron como rituales que otorgan sentido colectivo en torno de ciertos valores, como el respeto, el compañerismo, el esfuerzo y la disciplina. Al respecto Holland afirma que ritualizar la práctica (en este caso, deportiva) crea mediaciones en la interfase entre lo social y el

[38] Entrevista a pareja de amigas, ya citada.
[39] Entrevista a pareja de novios, ya citada.
[40] Reglamento escolar, documento interno.

sí mismo (Holland citada en Weiss, 2012a). Las mediaciones son aquí la indumentaria o equipamiento, el protocolo de las competencias, y el espacio donde se desarrollan. En este mismo sentido, la escuela —mediante las competencias— se abre hacia la comunidad; también permite a las familias ser parte de los procesos de desarrollo personal de los estudiantes. En el siguiente testimonio, el gusto y el valor atribuidos al deporte trascienden el ámbito familiar. Se trata de Víctor:

> A mi hermano le cuento que en el semestre pasado hicieron las competencias, y en natación me llevé primer lugar yo; en karate me llevé segundo lugar; en fútbol me llevé tercero y me llevé una medalla por asistir a la prepa [...]. Ahora sí que vio las fotos, mis medallas y pues ahora sí que se motivó [*para estudiar*], pero sigue en el trabajo todavía.[41]

El proceso de identificación como estudiantes de la preparatoria de Tepito —a raíz de la práctica deportiva— constituye un hallazgo importante, en tanto que es posible afirmar que las ideas fundantes en la creación del plantel sí impactaron en la construcción de sentido que tienen los estudiantes sobre ellos mismos y sobre su escuela.

2. La UNAM

Se entiende que la escuela es una estructura de oportunidades (Villa Lever, 2015) porque presenta un conjunto de elementos que permiten sostener la escolaridad de los jóvenes. En el caso de la preparatoria JGP, algunos elementos o instrumentos del proyecto para ayudar a los jóvenes a concluir sus estudios son el plan de becas, las instalaciones (bibliotecas y salones de cómputo) y una atención personalizada del personal docente y psicológico con alto grado de preparación profesional y

[41] Entrevista individual: Víctor, ya citada.

experiencia docente tanto presencial como en línea (a distancia). Tales recursos son parte de estructuras institucionales consolidadas y que aportan a la oferta educativa solidez académica y legitimidad, como la plataforma tecnológica con los recursos de enseñanza B@UNAM y los vínculos con el barrio por medio de su gloria deportiva.

La UNAM participó en el proyecto no sólo proveyendo toda la infraestructura tecnológica que incluía la plataforma de aprendizaje: también aportó la planta docente y de apoyo psicopedagógico.[42] Lo anterior explica por qué la presencia de dicha institución resultó notable. Los jóvenes estudiantes así lo resaltan tanto en las entrevistas como en las observaciones realizadas durante las actividades diarias dentro de la escuela; igualmente en las clases y los eventos extracurriculares como las conferencias. Victoria: "Pues tenemos no pase directo, pero somos parte de la UNAM".[43] Bárbara y Karina nos comparten: "Ser estudiante de aquí, es diferente. Soy parte de la UNAM", declaró Karina. Bárbara resume: "Esto es un proyecto de la UNAM. A mí me daba pena decir que iba en la prepa 'Tepito'. Y ahora les digo: 'En la prepa JGP'. Siento un orgullo decir que soy de esta escuela".[44]

La presencia de la UNAM como parte del modelo de la preparatoria JGP otorgó una referencia que complementa los significados que los jóvenes construyeron sobre ser estudiantes en el transcurso de un año de estudios. Significados que —como ya se mencionó— trajeron consigo una valoración positiva a su modo de ser estudiantes y jóvenes del barrio de Tepito.

[42] Si bien tanto los asesores como los tutores eran contratados por la SEDU-DF, la instancia encargada de su selección, capacitación y coordinación era la CUAED-UNAM.

[43] Entrevista a Victoria, ya citada.

[44] Entrevista a pareja de amigas, ya citada.

Conclusiones

En la exploración de las experiencias estudiantiles de los 11 jóvenes entrevistados, se distinguieron sentidos compartidos sobre la apertura de una nueva escuela, la valoración positiva que se formuló de este evento y los sucesos que precedieron el ingreso al primer semestre. Aprovechar la oportunidad es la idea que resalta en los motivos de los estudiantes, y forman parte de la decisión de retornar a la escuela. La oportunidad estuvo enlazada —en un principio— con la obtención de un certificado para mejorar o encontrar un empleo. No obstante, en el transcurso de su paso por la preparatoria, se sumaron otras aspiraciones, como continuar los estudios en el nivel superior. En todos los casos, se observó en los alumnos una idea de mejorar las propias condiciones de vida.

Al paso de un año de trabajo, los jóvenes asumieron responsabilidad por sus estudios y ampliaron sus horizontes de desarrollo personal, lo cual trajo consigo la ampliación en las representaciones del universo profesional y de vida. Los jóvenes estudiantes experimentaron un traslado de sus propios significados y maneras de definirse a sí mismos. Al final del primer año se autodefinen más responsables, más reflexivos; saben trabajar mejor con los otros (compañeros) y saben negociar. Se identificaron con una institución de prestigio académico y al mismo tiempo se reconocieron como jóvenes sobresalientes del barrio, en tanto que dejaron de ser "ninis" o "malillas".

Los procesos de reflexibilidad de los sujetos están vinculados con la organización de la vida escolar y las condiciones culturales del barrio de Tepito. Así, la ampliación del horizonte de vida (y de oportunidad) se entiende como un proceso de toma de decisiones en el que se proyectan los nuevos significados sobre ser "estudiante".

En los relatos de los jóvenes y en el cruce analítico de sus condiciones socioculturales, se descubrió que en el vínculo

creado entre ellos y la escuela, desempeñó un papel relevante un elemento de la cultura barrial de Tepito: el deporte, pues promovió prácticas escolares que implicaron a los jóvenes, a sus familias y al personal de la preparatoria, en la configuración de una idea de ser "estudiante" vinculada con el orgullo de pertenecer a la preparatoria.

Del análisis del proceso de ingreso, se observó un momento decisivo: los cursos propedéuticos. En el transcurso de todo él, se notó también que operaron dos mecanismos en contraposición: el meritocrático y el compensatorio. La preparatoria JGP fue fundada desde una idea de igualdad de oportunidades compensatoria (Fernández Mellizo-Soto, citado en Villa Lever, 2007: 94); es decir: se consideró a la población joven del barrio de Tepito como "poco favorecidos"; empero, la segunda fase del proceso de ingreso, los propedéuticos, se fundamentó en un enfoque meritocrático porque durante esta etapa del proceso de ingreso se implementaron acciones de selección que involucraron aspectos académicos y sociales. De tal modo, la desigualdad de oportunidades educativas se vuelve parte de la estructura misma de oportunidades.

Se distingue una paradoja: los trayectos escolares previos de los jóvenes parecían crear marcadas desigualdades educativas; pero ahora ellos mismos son atendidos y considerados por las instituciones que generaron —en algún sentido y en alguna medida— esas mismas desigualdades. Y al mirar de cerca el proceso de ingreso, se observa que las mismas lógicas de inequidad se repiten al incorporar mecanismos de tipo meritocrático al proceso de retorno.

Reflexión final

Crear nuevas escuelas, como la preparatoria "José Guadalupe Posada", ¿es una acción suficiente para que los jóvenes ingresen y permanezcan? La respuesta es negativa. Para que los

jóvenes se incorporen a la escuela y sobre todo permanezcan en ella, es necesario considerar en la reinserción, formatos escolares interconectados que permitan —sin obstáculos burocráticos— el retorno de los jóvenes a la escuela. Un punto importante para ello es que se reconozca a los jóvenes las materias o créditos aprobados entre los diversos subsistemas de educación media superior (Weiss, 2012b: 328), ya que en muchos casos el joven debe iniciar desde el primer semestre sus estudios para lograr obtener su certificado, con lo que se incrementa el tiempo de su condición de desigualdad educativa.

La idea de crear escuela donde no la hay, es una acción que resulta de resolver el problema de acceso a la educación. No obstante, la cobertura constituye sólo el primer paso para atender las desigualdades sociales y sus expresiones en los espacios educativos. Es necesario dar continuidad a los procesos de formación de los estudiantes y sostener su escolaridad; ello implica abrirles la oportunidad real de terminar los estudios, acercándolos al acceso a recursos socialmente relevantes que forman parte de la escuela y con los que antes no contaban: becas, internet y computadoras; tutores, asesoría académica personalizada para el trabajo escolar, tanto presencial como virtual; asesoría psicopedagógica, programa deportivo y de seguimiento de salud, equipo para la práctica del deporte e instructores especializados, entre otros. Es lo que se necesita para construir una educación equitativa y de calidad.

Bibliografía

Arfuch, Leonor. (1999). *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós, pp. 1-107.

Blanco, Emilio. “La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México”. *Papeles de Población* 20, núm. 80 (abril-junio, 2014a): 249-280.

___. (2014b). "Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida". En *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México,* editado por Emilio Blanco, Patricio Solís, y Héctor Robles, 39-70. México: El Colegio de México/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Blanco, Emilio; Patricio Solís; y Héctor Robles, coords. (2014). *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México.* México: Otros Textos de Evaluación/El Colegio de México/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Braig, Marianne; Sérgio Costa; y Barbara Göbel. "Desigualdades sociales e interdependencias globales en América Latina: una valoración provisional". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 60, núm. 223 (enero-abril, 2015): 209-236.

Carli, Sandra. "La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente". *Revista Sociedad*, núm. 25 (2012): 29-46. Universidad de Buenos Aires-Facultad de Ciencias Sociales/Prometeo.

D'Alessandre, Vanessa. (2013). *Soy lo que ves y no es: adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan en América Latina,* Cuaderno 17. Buenos Aires: International Institute for Educational Planning/Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina/Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Dyson, Anne Haas, y Celia Genishi. (2005). *On the Case: Approaches to Language and Literacy Research*. Approaches to Language and Literacy Research Series. Nueva York: Teachers College Press-Columbia University. Capítulos 4, 5 y 6.

Eisenberg Wieder, Rose. (2007). "Antecedentes". En *Corporeidad, movimiento y educación física,* coordinado por Rose

Eisenberg Wieder, 1: *Estudios conceptuales*, 23-42. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Estrada, Marcos. "Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19, núm. 61 (2014): 431-453.

Fernández Mellizo-Soto, María. (2003). *Igualdad de oportunidades educativas: la experiencia socialdemócrata española y francesa,* compilado por María Fernández Mellizo-Soto, 31-58. Colección Políticas y Reformas Educativas, 5. Barcelona/México: Ediciones Pomares-Corredor.

Garay, Adrián de. "Un sistema de educación superior, dos realidades distintas: la universidad pública y la universidad privada". *Revista de la Educación Superior* 31, núm. 122 (2002): 69-77.

Ginzburg, Carlo. (1981). "Raíces de un paradigma de referencias indiciales". En *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia.* Serie Estudios y Ensayos. Barcelona: Gedisa, 138-175.

Grisales Ramírez, Natalia. "En Tepito todo se vende, menos la dignidad. Espacio público e informalidad económica en el Barrio Bravo". *Revista Alteridades* 13, núm. 26 (julio-diciembre, 2003): 67-83. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Guerra Ramírez, María Irene. "¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 5, núm. 10 (julio-diciembre, 2000): 243-272.

___. (2009). *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares: un abordaje biográfico*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

___. (2012). "Recorridos escolares. Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida". En *Jóvenes y bachillerato,* coordinado por Eduardo

Weiss, 243-266. Biblioteca de la Educación Superior. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Guerrero, María E. "Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil". Tesis de Doctorado, Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados, 2008: 91-146.

Guzmán Gómez, Carlota. "Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI". Número Especial, *Perfiles Educativos* 33 (2011): 91-101.

___. (2013). "La investigación sobre estudiantes en México: tendencias y hallazgos". En *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*, coordinado por Claudia Lucy Saucedo Ramos, Carlota Guzmán Gómez, Etelvina Sandoval Flores, y Jesús Francisco Galaz Fontes, 27-59. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Guzmán Gómez, Carlota, y Claudia Lucy Saucedo Ramos, coords. (2007). *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*. Colección Pedagógica Mexicana. México: Ediciones Pomares.

Guzmán Gómez, Carlota; Claudia Lucy Saucedo Ramos; y Terry Carol Spitzer. (2005). "La investigación sobre alumnos en México. Recuento de una década (1992-2002)". En *Sujetos, actores y procesos de formación*, coordinado por Patricia Ducoing Watty, 2: *Formación de docentes (Normal y Universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional*, Parte II: 639-767. Colección La Investigación Educativa en México (1992-2002), 8. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Holland, Dorothy. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, Massachusetts/Londres, Inglaterra: Harvard University Press.

Ibarrola, María de. "La planeación de la educación técnica en el México rural". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 21, núm. 1 (1991): 11-36.

___. "Los grandes problemas del sistema educativo mexicano". Número Especial, *Perfiles Educativos* 34 (2012): 16-28.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2000). "XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Tabulados de la Muestra Censal". Disponible en línea: <*http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2000/archivospdf/tabulado.pdf*> [Consulta: 10 de febrero, 2016].

Jay, Martin. (2008). *La crisis de la experiencia en la era post-subjetiva*. Santiago de Chile: Universidad "Diego Portales".

LaCapra, Dominick. (2006). "Experiencia e Identidad". En *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 57-103.

La redacción. "Tepito entre las 57 zonas más peligrosas del país". *Proceso*. México, 22 de julio, 2013. Disponible en línea: <*http://www.proceso.com.mx/?p=348108*> [Consulta: 10 de febrero, 2016].

Mejía Navarrete, Julio. "Problemas centrales del análisis de datos cualitativos". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* 1, núm. 1 (abril-septiembre, 2011): 47-60.

Ramírez, Bertha Teresa. "Abrirá el GDF una preparatoria en Tepito el próximo ciclo escolar". Capital, *La Jornada*, 30 de abril, 2012. Disponible en línea: <*http://www.jornada.unam.mx/2012/05/01/capital/037n1cap*> [Consulta: 10 de febrero, 2016].

Reguillo Cruz, Rossana. (2000). "Pensar los jóvenes. Un debate necesario". En *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto.* Enciclopedia Latinoamericana

de Sociocultura y Comunicación. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, capítulo 1: 19-47.

Rockwell, Elsie. (1996). "Keys to Appropriation: Rural Schools in México". En *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice,* compilado por Bradley A. Levinson, Lois Weis, Dorothy C. Holland, y Douglas E. Foley, 301-324. SUNY Series, Power, Social Identity and Education. Albany, Nueva York: State University of New York Press.

___. "Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina". *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 13 (2001): 53-64. Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras.

___. (2009). "Reflexiones sobre el trabajo etnográfico". En *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós, 41-97.

Ruiz Rodríguez, Ernesto; Alberto Peláez Rodríguez; y Argentina Minerva Madrigal González. "Reducción de vulnerabilidades y construcción de resiliencia educativa. El caso de la Preparatoria 'José Guadalupe Posada' en el barrio de Tepito". *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia,* núm. 13 (febrero, 2015). Disponible en línea: <*http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=reduccion-de-vulnerabilidades-y-construccion-de-resiliencia-educativa-el-caso-de-la-preparatoria-jose-guadalupe-posada-en-el-barrio-de-tepito-2*> [Consulta: 25 de enero, 2017]. Universidad Nacional Autónoma de México.

Saucedo Ramos, Claudia L. "Entre lo colectivo y lo individual: la experiencia de la escuela a través de relatos de vida". *Nueva Antropología* 19, núm. 62 (abril, 2003): 77-98.

___. "Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10, núm. 26 (julio-septiembre,

2005): 641-668. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Scott, Joan W. "Experiência". *Revista de Estudios de Género: La Ventana 2,* núm. 13 (2001): 42-74.

Secretaría de Educación Pública; Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior; y Sistema de Educación Media Superior. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: Secretaría de Educación Pública/Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior. Disponible en línea: <*http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf*> [Consulta: 10 de febrero, 2016].

Secretaría de Gobernación. "Bases del Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia". *Diario Oficial de la Federación.* México, lunes 11 de febrero de 2013.

Sen, Amartya. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Tapia, Guillermo, y Eduardo Weiss. "Escuela, trabajo y familia. Perspectiva de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18, núm. 59 (2013): 1165-1188.

Villa Lever, Lorenza. "La educación media superior. ¿Igualdad de oportunidades?" *Revista de la Educación Superior* 36, núm. 141 (enero-marzo, 2007): 93-110.

___. "Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades". *Innovación Educativa* 14, núm. 64 (2014): 33-46.

___. "Desigualdad y educación superior". Ponencia impartida en el V Coloquio de Verano/Summer School, desiguALdades.net, Movilidad Social y Desigualdades Interdependientes: Una Nueva Agenda para la Investigación de las Desigualdades Sociales, Universidad Nacional

Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales, Ciudad de México, 16-20 de marzo, 2015.

Villatoro, Carmen, y Guadalupe Vadillo. "B@UNAM: interdisciplina y actualización en un currículum integrado". Número Especial, *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia* 1 (febrero, 2009): 91-116.

Weiss, Eduardo. "Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación". *Revista Perfiles Educativos* 34, núm. 135 (enero, 2012a): 134-148.

Weiss, Eduardo, coord. (2012b). *Jóvenes y bachillerato*. Biblioteca de la Educación Superior. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Parte II

Educación superior

Capítulo 4

Motivos, fantaseos motivados y educación superior*

Maricarmen Rodríguez Salvador

Hay que inyectarse cada día con fantasía,
para no morir de realidad.
RAY BRADBURY

INTRODUCCIÓN

En este apartado nos ocupamos de los estudiantes de las carreras de Ingeniería en Informática (II) del Instituto Tecnológico de Iguala (ITI) y de la Ingeniería en Telemática (IET) de la Universidad Politécnica del Estado de Guerrero (UPEG). Dentro de un contexto de desigualdades sociales, y a partir de la importancia que dichos jóvenes otorgan a la educación

* Este capítulo deriva de la tesis de maestría presentada por Maricarmen Rodríguez Salvador, "¿Por qué y para qué estudiar educación superior tecnológica en la Región Norte del Estado de Guerrero? Las expectativas de los estudiantes de primer año de dos carreras tecnológicas: Ingeniería en Informática e Ingeniería en Telemática" (2015), defendida en el posgrado de Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco, con beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). También recibió beca de la misma institución en el marco del proyecto "Oportunidades y desigualdad social en la educación superior", con registro 181677.

superior, de los motivos que los condujeron a incorporarse a ésta, así como del aporte de distintos elementos y actores de su mundo cotidiano,[1] el tema que se desarrolla en el presente texto, gira en torno al "fantaseo motivado"[2] de los alumnos de primer año.

Se trata de un trabajo con enfoque mixto. El universo de estudio se compone de 79 estudiantes. Se aplicó una encuesta a 50 de 61 inscritos en el ITI y a 29 de 31 inscritos en la UPEG. Además, se entrevistó a 27 estudiantes (17 en el ITI y 10 en la UPEG); a cuatro profesores (dos en el ITI y dos en la UPEG); y a cuatro autoridades educativas (a la subdirectora y al coordinador de desarrollo académico en el ITI, así como al secretario

[1] Los conceptos *expectativa* y *fantaseo motivado* son muy cercanos. El primero puede ser entendido como una construcción social centrada en el futuro, que surge a partir de la interpretación de lo observado y vivido por los sujetos en distintos contextos sociales: el familiar, el laboral, el social o el escolar (entre otros), los cuales pertenecen a un mundo preexistente. La expectativa tiene la posibilidad de ser realista, pues se basa en una acción en curso. El "fantaseo motivado" puede ser entendido como el acto de imaginar, basado en el conocimiento que se tiene a mano en la situación biográfica actual. Se funda en la intención prevista de llevar a cabo un proyecto caracterizado por la "proyección de efectuaciones o acciones manifiestas"; es decir, está dotado de propósitos y se ha "explicitado en el mundo exterior" (Schütz, 2008: 49, 86, 90). Además, el aporte del concepto *fantaseo motivado,* tiene una base sociológica, epistemológica y fenomenológica más sólida, por lo que se considera más adecuado para los fines de este trabajo de investigación.

[2] "El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. Al mismo tiempo, las objetividades y sucesos que se encuentran ya en este ámbito (incluyendo los actos y los resultados de las acciones de otros hombres) limitan su libertad de acción" (Schütz y Luckmann, 2003: 25). Por tanto, es en el mundo de la vida cotidiana donde se construyen los significados, a partir de una objetividad dada y una subjetividad experimentada por la situación biográfica de los individuos. La vida cotidiana "[…] se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente […]. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y es sustentado como real por ellos" (Berger y Luckmann, 2003: 36).

académico y al director de la carrera de Telemática en la UPEG).

Los objetivos de este trabajo consisten en:

- Indagar en los motivos que conducen a los jóvenes a ingresar a los estudios superiores (ES).
- Comparar los "fantaseos motivados" que han construido los estudiantes alrededor de los ES, en dos momentos en el tiempo: uno retrospectivo (antes de ingresar a la carrera) y otro prospectivo (al egresar de la carrera), en dos contextos institucionales: ITI y UPEG.
- Analizar el papel que cumplen los contextos familiar e institucional tanto en los motivos como en la construcción y orientación del "fantaseo motivado".

Los contextos institucionales forman parte —junto con la familia— del "horizonte abierto de oportunidad" (Miller Flores, 2002: 233) de los jóvenes, pues a partir de ellos interpretan el mundo social y su propia representación de futuro. La situación biográfica de las personas define el modo como ubican el escenario de acción, al igual que la interpretación de sus posibilidades y la manera de hacer frente a los desafíos. "Cada persona, durante toda su vida, sigue interpretando lo que encuentra en el mundo, según la perspectiva de sus particulares intereses, motivos, deseos, aspiraciones, compromisos religiosos e ideológicos" (Schütz, 2008: 17).

Los significados y los motivos permiten explicar las construcciones personales de los sujetos; los significados son entendidos como el modo como los sujetos determinan qué aspectos del mundo social tienen importancia para ellos; mientras que los motivos se refieren a las razones que explican las acciones, las cuales forman parte del proyecto que aquéllos han preconcebido (*Op. cit.:* 40, 50).

Los motivos tendrán como trasfondo cuestiones objetivas que (de acuerdo con Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2008: 38) se traducen como "objetivismo provisorio", que

funciona como la condición de la captación de la verdad objetivada de los sujetos; a la vez, constituye "[…] la condición de la comprensión total de la relación vivida, que los sujetos mantienen con su verdad objetivada, en un sistema de relaciones objetivas". Es decir, los acontecimientos que suceden en nuestro entorno socio-cultural y familiar influyen en nuestros sentidos, ya que nos aportan cierto tipo de vivencias que —de alguna manera— se van almacenando a lo largo de nuestra vida (Bourdieu, 2003: 169-173).

Dichas vivencias se convierten en información que es entendida, transformada, y organizada en nuestra memoria. Así, cuando se trae al presente y se comienza a pensar o a esperar un posible resultado, al llevar a cabo una secuencia de acciones, ello se hace con base en la información que se tiene como antecedente. A dicha información (acumulada y agregada) se denomina "motivos".

Con base en lo anterior, las preguntas que se responden en esta investigación son las siguientes:

- ¿Cuáles son los motivos por los que los jóvenes han decidido cursar estudios de nivel superior?
- ¿Cuáles son los "fantaseos motivados" que han construido los estudiantes alrededor de los ES?
- ¿Qué papel desempeñan los contextos familiar e institucional en la orientación y construcción del fantaseo motivado?

Para los jóvenes, el proyecto de estudiar una carrera es entendido como un proceso en curso que ha sido ideado de antemano y en el que se anticipa un acto en tiempo futuro perfecto; es decir, prospectivo.

Por otro lado, "fantasear" será entendido como el acto de imaginar situaciones para lograr algo que se desea sin considerar el ámbito de la posibilidad. Sin embargo, el fantaseo se divide en tres tipos: 1) puede ser un "fantasear proyectado": una acción que seguirá siendo sólo un fantasear si el proyec-

to no se transforma en propósito; 2) "fantaseo puro", que se refiere al hecho de dar "rienda suelta" a la imaginación, sin tomar en cuenta los límites que impone la realidad; y 3) por último, puede ser "fantaseo motivado" cuando está fundado en la intención prevista de llevar a cabo el proyecto (Schütz, 2008: 86-90).

El concepto de *fantaseo* como el acto de imaginar (más adecuado para los fines de la presente investigación), es *fantaseo motivado,* ya que se caracteriza por la "proyección de efectuaciones o acciones manifiestas"; es decir, está dotado de propósitos y se ha "explicitado en el mundo exterior" (*Ibid.*).

De ahí que los supuestos que guían la investigación son:

- Para los jóvenes y las familias, los motivos que los orientan a la educación superior se basan en el "fantaseo motivado" de mejorar sus condiciones de vida.
- La idea meritocrática de que a más años de escolaridad corresponden mejores oportunidades en el futuro, y de que la educación superior es requisito indispensable para mejorar las condiciones de vida así como para competir con mayores ventajas en el mercado laboral, persiste en los motivos que llevaron a los estudiantes a acceder a ella, y en los "fantaseos motivados" que han construido alrededor de dichos estudios.
- Los contextos familiar y de instituciones desempeñan un papel diferenciado en la construcción y orientación de los "fantaseos motivados" de los jóvenes, en los dos momentos analíticos: retrospectivo y prospectivo.
- El contexto familiar transmite la idea de que la educación superior es un mecanismo que posibilita un cambio en la situación de vida de los jóvenes.
- Las instituciones educativas orientan a los estudiantes a construir fantaseos sobre la inserción laboral y la continuidad en la formación educativa.

El "fantaseo motivado" involucra la situación biográfica, caracterizada por la posición social de los sujetos en el espacio y el tiempo, como elementos del mundo preexistente que se imponen a ellos. La "situación biográficamente determinada" conjunta en una historia las experiencias previas del sujeto. Tal situación es "organizada en el patrimonio corriente de su acervo de conocimiento a mano, y, como tal, es su posesión exclusiva, dada a él y sólo a él"; de ahí que el sujeto se interese por lograr distintos objetivos, proyectados en sus "fantaseos motivados". No obstante —señala Schütz— los "predecesores" (con sus acciones pasadas y su resultado abiertos a la interpretación) también pueden influir sobre los intereses, las acciones en curso, los proyectos y principalmente en los fantaseos de los sujetos (Schütz, 2008: 40, 45-46).

A su vez, las características de la institución educativa —así como algunos actores, denominados "contemporáneos"— también pueden ampliar el horizonte de los sujetos y alentar la posibilidad de modificar el "fantaseo motivado" por otros basados en la experiencia vivida a lo largo de la realización del proyecto inicial (*Op. cit.:* 45, 69-70), pues en el momento biográfico actual, "se puede establecer un intercambio de acción y reacción" con los contemporáneos.

Con objeto de responder a las preguntas planteadas, el capítulo se organiza de la siguiente manera:

- En la primera parte, se comparan las características del contexto familiar de los estudiantes, que permitirán explicar los motivos que condujeron a los jóvenes a acceder a los estudios universitarios y la construcción del "fantaseo motivado" en los dos momentos analíticos.
- En la segunda, se presenta a las dos IES tecnológicas; se destacan las características que influyen en la construcción y orientación del "fantaseo motivado", y se identifican rasgos de los jóvenes que estudian en ellas.

También se presentan los motivos que los han conducido a cursar una carrera universitaria.

- En la tercera, se presentan los fantaseos motivados que han construido los estudiantes alrededor de la educación superior, en el momento retrospectivo y en el prospectivo. Finalmente, se presentan las conclusiones.

I. Características del contexto familiar y el papel que desempeña en la construcción del fantaseo motivado

De acuerdo con la propuesta teórica de Alfred Schütz (*Op. cit.:* 16) "[…] crecemos orientados por nuestros padres y otros adultos, aprendemos un idioma, entramos en contacto con otros, recibimos una educación, ingresamos en cierta etapa del oficio de vivir, y recorremos el catálogo infinitamente detallado de la actividad humana". Principalmente los padres y otros adultos (abuelos, tíos o profesores, entre otros), son los encargados de presentar e insertar a los sujetos en el mundo cotidiano; es decir, son los "predecesores", "[…] cuyas acciones pasadas y su resultado están abiertos a mi interpretación, y pueden influir sobre mis acciones" (*Op. cit.:* 45-46).

En diversas investigaciones (Bartolucci Incico, 1994; De Garay Sánchez, 2001; Guerra Ramírez, 2000; Silva Laya, y Rodríguez, 2012; y Ramírez García, 2012, por mencionar a algunos autores) se afirma que la familia de origen cumple un papel primordial en la idea de cursar estudios de nivel superior, puesto que es considerada como la primera instancia de socialización, "[…] la primera expresión de la sociedad que influye y determina gran parte de la conducta de los estudiantes, razón por la cual su papel cobra relevancia en el hecho educativo" (Guerra Ramírez, 2000: 13).

A. Escolaridad de los padres

Algunas características del contexto familiar, como la escolaridad, la situación laboral y los ingresos de los padres, la apreciación que tienen los hijos sobre el valor que sus padres atribuyen a los estudios universitarios, así como el apoyo que les brindan para realizar su proyecto, permiten observar sobre qué base son construidos los "fantaseos motivados". En otras palabras, la historia educativa y laboral familiar así como las condiciones de vida (sean precarias u opulentas) podrían representar lo que el sujeto desea cambiar o lo que desea lograr; asimismo, puede explicar que "[...] de la misma manera que los sujetos de las clases desfavorecidas tienen las mejores posibilidades para dejarse quebrar por la fuerza del destino social, pueden también, como excepción, encontrar en el exceso de su desventaja el estímulo para superarla" (Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2008: 42-43).

En el estado de Guerrero, el promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 7.3 años. Con base en este dato se puede afirmar que: la escolaridad de padres y madres de los alumnos que asisten al ITI y a la UPEG, es menor a ese promedio (cuadro 1). Además, los datos presentados en el cuadro 1 muestran que cerca de tres cuartas partes de los jóvenes son estudiantes universitarios de primera generación (en comparación con sus padres); ello sugiere la posibilidad de un cambio intergeneracional en las oportunidades para acceder a estudios de nivel superior.

La baja escolaridad de los padres de los estudiantes desempeña un papel importante en la construcción del "fantaseo motivado". Los estudiantes atribuyen a ella la precariedad de sus condiciones de vida actuales; asimismo, depositan sus esperanzas y posibilidades por mejorar dichas condiciones en sus estudios de nivel superior. Los testimonios de los estudiantes entrevistados dejan ver que en algunos casos ha habido un cambio de oportunidades y condiciones de vida

Cuadro 1
Nivel educativo de los padres de los estudiantes, por institución

Nivel educativo	ITI (%)		UPEG (%)	
	Padre	*Madre*	*Padre*	*Madre*
Primaria incompleta	18.2	14.0	19.3	14.8
Primaria completa	13.6	22.0	15.4	14.8
Secundaria incompleta	2.3	8.0	11.5	3.7
Secundaria completa	20.5	10.0	7.7	3.7
Bachillerato incompleto	4.6	14.0	7.7	11.2
Bachillerato completo	13.6	12.0	7.7	14.8
Licenciatura o Ingeniería incompleta	9.1	4.0	7.7	3.7
Licenciatura o Ingeniería completa	13.6	16.0	19.2	25.9
Maestría	4.5	0.0	3.8	7.4

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes de primer año del ITI y la UPEG.

para lograr llegar a los estudios superiores, tal como lo ilustran los siguientes fragmentos:

> Mi papá estudió la secundaria: hasta la secundaria terminó nada más, por lo mismo de que viven en un pueblo y ya pues allá (como muchos) no tienen suficientes recursos económicos para venir o seguir estudiando. Y como no hay trabajo allá, se dedican más al campo, al ganado y así. Mi mamá hasta la primaria; se dedica al hogar [E9-ITI-F, IFM, 2o sem].[3]
>
> Mi padre no terminó lo que es la primaria: llegó a cuarto grado nada más. Sí, él trabaja, pues; toda su vida se ha dedicado a lo que es la agricultura. [*Su mamá*] ella no estudió ya que es sordomuda, y pues como [...] también ella [...], bueno, ella viene de otro pueblo, también cerca de donde está mi pueblo, y pues como en esas épocas no se prestaban esos servicios de que te dieran educación especial, pues a ella no

[3] Código para identificar las entrevistas: Número de entrevista = E# - Institución = ITI o UPEG - Género = M-H, carrera = IFM o TLM y semestre o cuatrimestre = 2º sem o 3er cuat.

> la. . . o sea: no estudió. Y hasta la fecha en los pueblos no hay educación especial. Bueno, a mi pueblo no ha llegado; sólo a las ciudades. Ella [*su mamá*] sólo se dedica al hogar [E12-ITI-M, IFM, 2o sem].

No obstante, también se presentan casos en los que el nivel de escolaridad de los padres es alto (cuadro 1); por ello, para los jóvenes, concluir un nivel de estudios similar al de sus progenitores (incluso superior) podría significar un reto. Asimismo, sus "fantaseos motivados" podrían diferenciarse de los del resto de sus compañeros, porque ellos cuentan con un referente directo de lo que podrían lograr si concluyen una carrera universitaria.

> Mi papá tiene maestría en educación; es maestro en una comunidad que se llama Sasamulco. Es maestro de telesecundaria. Mi mamá es agrónoma […]; también es maestra en la misma comunidad, en la misma escuela de telesecundaria […]. Yo también quiero tener (cuando crezca o tenga esa edad), tener lo mismo que ellos tienen […]. Como ellos terminaron su carrera, quieren que los supere; quieren que sea mayor; que llegue más alto que ellos […]. Ellos piensan que no tuvieron los recursos suficientes para llegar tan alto; y yo tengo los recursos suficientes para llegar más alto que ellos [E3-ITI-M, IFM, 2o sem].
>
> Mi papá tiene maestría: es ingeniero agrónomo […]; trabaja en un CBTA: es una escuela de medio superior en Cocula. [*Su mamá*] también tiene maestría: es ingeniero agrónomo también. No sé qué maestría estudiaron. Mi mamá trabaja en. . . , no me acuerdo; es parte de la SEG [*Secretaría de Educación del Estado de Guerrero*], es brigada de educación para el desarrollo rural […]. Pues para mi mamá y para mi papá sí es importante [*que termine la carrera*] porque como tengo dos niños, pues ellos quieren que le dé lo mejor a mis niños, así como ellos lo hicieron conmigo [E8-UPEG-M, TLM, 3er cuat].

B. Situación laboral de los padres

Tanto los estudiantes del ITI como los de la UPEG pertenecen a sectores sociales medios y bajos. Entre los estudiantes, el padre como jefe del hogar, es el que principalmente provee económicamente a la familia, a pesar de que 50% de las madres también labora.

Cuadro 2
Ocupación de los padres de los estudiantes
de las dos IES tecnológicas

Ocupación	*ITI (%)*		*UPEG (%)*	
	Padre	*Madre*	*Padre*	*Madre*
En oficinas de gobierno	4.9	2.2	4.0	3.7
En el campo	24.4	2.2	4.0	3.7
En empresa o fábrica	12.2	4.4	20.0	11.1
En negocio propio	17.1	15.6	40.0	11.1
En el sector educativo	17.1	15.6	20.0	25.9
Otro	24.4	11.1	12.0	3.7
Ama de casa	0.0	48.9	0.0	40.7
Total	*100.0*	*100.0*	*100.0*	*100.0*

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes de primer año del ITI y la UPEG.

Conforme a lo indicado por los estudiantes, puede decirse que hay diferencias económicas por tipo de institución, que se muestran en las diversas ocupaciones de los padres (cuadro 2), entre los que se encuentran campesinos, profesores de educación básica y personas que laboran en empresa o en un negocio propio, en general relacionados con la industria platera. El ITI denota un contexto económico con predominancia del sector primario; mientras que en la UPEG se advierte mayor relación con los sectores industrial y comercial. En el caso de las madres, cerca de la mitad (48.9% en el ITI; 40.7% en la UPEG) se dedica al cuidado de su hogar; algunas son maestras

de educación básica o comerciantes; una de ellas se dedica a la platería y la exportación de productos hacia Estados Unidos, a pesar de que su nivel educativo es bajo.

C. Ingresos económicos de los padres

Como se puede observar en el cuadro 3, el ingreso mensual de los padres es muy bajo: dos terceras partes de los del ITI y poco más de la mitad de los de la UPEG gana hasta 4 000 pesos, lo que puede indicar la dificultad para obtener una canasta básica alimentaria.

Cuadro 3
Ingreso mensual aproximado de los padres de los estudiantes por institución

Sueldo mensual aproximado padre y/o madre	*ITI (%)*		*UPEG (%)*	
	Padre	*Madre*	*Padre*	*Madre*
Hasta $2 000	43.2	47.4	39.1	28.6
$2 001 a $4 000	27.0	36.8	30.4	21.4
$4 001 a $6 000	13.5	0.0	21.8	28.6
$6 001 a $8 000	10.8	10.5	0.0	7.1
$8 001 o más	5.4	5.3	8.7	14.3
Total	*100.0*	*100.0*	*100.0*	*100.0*

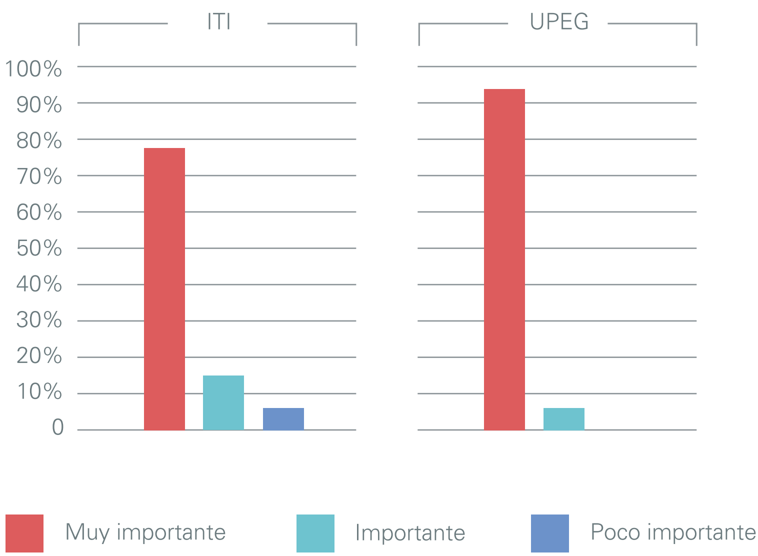
Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes de primer año del ITI y la UPEG.

Incluso, algunos de estos jóvenes podrían presentar pobreza de capacidades o pobreza de patrimonio (Silva Laya, y Rodríguez, 2012: 72). De tal tipo de estudiantes podría esperarse que se dedicaran a ganar dinero para subsistir; sin embargo, estudian. ¿Qué los lleva a estudiar? Hay respuestas múltiples: no encuentran trabajo; piensan que al estudiar podrán encontrar empleo y mejorar sus condiciones de vida; para los padres, los estudios son importantes porque a futuro les darán otras posibilidades y los impulsan a continuarlos.

D. Percepción sobre la valoración que los padres hacen sobre los estudios universitarios

Resulta importante identificar y conocer tanto las percepciones como las apreciaciones valorativas que los jóvenes creen que su familia otorga a la educación superior, porque "[…] el nivel de aspiraciones escolares está relacionado con la imagen social que la familia tiene de sí misma" (De Garay Sánchez, 2006: 44), pues implica cuestiones relacionadas con la historia escolar y socio-profesional de la familia de origen. En la gráfica 1 se presentan los porcentajes por institución, de acuerdo con el nivel de importancia que los estudiantes perciben que sus padres otorgan a los estudios superiores.

Gráfica 1
Importancia que los padres atribuyen a los estudios superiores por institución



Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos por la encuesta aplicada a los estudiantes del ITI y de la UPEG.

La mayoría de los estudiantes (78.0% en el ITI y 93.1% en la UPEG) considera que sus familias dan prioridad a que ellos cursen estudios universitarios (gráfica 1), a pesar del difícil contexto económico que enmarca a la familia.

Entre los estudiantes, "[…] el apoyo familiar: económico, moral y afectivo, o aun su ausencia, aparece como referente en las decisiones y expectativas escolares, así como en los proyectos profesionales que construyen" (Guerra Ramírez, 2000: 13). Algunas expresiones (tomadas de la encuesta y la entrevista) ilustran cuándo los jóvenes, encuestados[4] y entrevistados,[5] explican que sus padres quieren que el futuro sea diferente para ellos:

> Porque como ellos [*los padres*] no terminaron sus estudios, y han sufrido, quieren que yo termine de estudiar (Hombre, 21 años, IFM-ITI).
>
> Porque quieren que me supere: a ser la primera en la familia en tener una carrera y poder salir adelante (Mujer, 20 años, IFM-ITI).
>
> Bueno, pues para ellos es muy importante, ya que dicen que no nos pueden dejar nada mejor que una carrera terminada […], porque quieren que nos superemos, que seamos alguien en la vida; porque dicen que no quieren que nosotros suframos lo que ellos sufrieron [E7-ITI-F, IFM, 2o sem].
>
> Pues para ellos es importante porque, pues, quieren verme realizado: tener una profesión y no andar, este, ahí trabajando de sol a sol en el campo; ganando, pues, lo que es lo mínimo en lo que es el pago. Y, pues, creo que se sienten orgullosos de que siga estudiando; aunque al principio no querían que siguiera estudiando […]. Tuve que salirme de mi pueblo para seguir estudiando la carrera y, pues, terminando la prepa, mis padres la verdad se sintieron muy orgullosos al ver que había

[4] Código para identificar las encuestas: Género = Hombre o Mujer, Edad = #años, Carrera = IFM o TLM - Institución = ITI o UPEG.

[5] Código para identificar las entrevistas: Número de entrevista = E# - Institución = ITI o UPEG - Género = M-H, carrera = IFM o TLM y semestre o cuatrimestre = 2º sem o 3er cuat.

> terminado la preparatoria, y creo que [...] se sienten, este, no sé: muy felices de que siga estudiando y de que termine; más si termino, creo que se sentirían mucho mejor [E12-iti-M, ifm, 2o sem].

Como se ha mostrado, la mayoría de los alumnos que componen el universo de estudio manifestó que, para sus padres, el que ellos cursen una carrera universitaria es un hecho significativo. Sin embargo, una minoría de los jóvenes reveló que para sus progenitores el ingreso a los estudios superiores no tiene importancia. Una posible explicación es que en ocasiones resulta más importante para la economía familiar que los hijos se incorporen de manera temprana al campo laboral, pues estudiar llega a representar una inversión que resulta riesgosa, porque el futuro resulta incierto y los posibles beneficios llegan a muy largo plazo. Las siguientes citas, tomadas de la encuesta y la entrevista, ilustran lo anterior:

> Mi padre es una persona que ha vivido en los Estados Unidos toda su vida, y él cree que es mejor que no estudie y que trabaje con él (Hombre, 21 años, ifm-iti).
>
> Yo, para mi mamá, me dijo que yo para el estudio no sirvo; entonces ella me cerró todas las puertas: me dijo que si me quedaba yo en Chilpancingo, ella no me iba a apoyar [...]. A ella como que muy [...] no le importa si estudio o no estudio [...], porque ella me dice: "Es que tú, es que al final toda la gente crece con esa idea guajira de que acabando tu carrera y tu Facultad, tienes resuelta la vida; y no es así", dice: "Eso es un mito, un sueño que le venden a todas las personas". Y es lo que yo sinceramente le creo [E6-upeg-M, tlm, 3er cuat].

En síntesis, la mayoría de los estudiantes del iti y la upeg, perciben que sus familias otorgan un peso importante a la educación superior como vía para mejorar las condiciones de vida, y que esperan que los hijos aprovechen la oportunidad que ellos no tuvieron para estudiar. La percepción de los jóvenes sobre el valor que la familia otorga a los estudios

superiores, constituye un elemento clave en la construcción del fantaseo motivado debido a la carga ideológica que posee.

E. Apoyo que ofrecen los padres a los hijos durante los estudios universitarios

El apoyo que los estudiantes reciben para continuar con sus estudios proviene, principalmente, de la familia (cuadro 4). Los jóvenes reciben apoyo económico y moral, lo que en algunos casos implica una reorganización en la división del trabajo doméstico; es decir, los padres procuran que los hijos únicamente se dediquen al estudio, por lo que los relevan de tareas domésticas o del apoyo tanto en negocios familiares como en labores agrícolas.

Cuadro 4
Percepción de los estudiantes del ITI y la UPEG sobre el apoyo que les es proporcionado

Apoyo de ITI	*Mucho (%)*		*Regular (%)*		*Poco (%)*		*Nada (%)*	
	UPEG	*ITI*	*UPEG*	*ITI*	*UPEG*	*ITI*	*UPEG*	
Padre	71.1	58.6	17.8	24.1	4.4	6.9	6.7	10.3
Madre	68.8	86.2	18.8	6.9	2.1	6.9	10.4	0.0
Hermanos	24.4	13.0	11.1	34.8	15.6	0.0	48.9	52.2
Otros familiares	28.6	42.4	14.3	18.2	92.9	51.5	64.3	87.8

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes de primer año del ITI y la UPEG.

Algunos de los relatos de los estudiantes entrevistados, reflejan los distintos tipos de apoyo, tal como se muestra a continuación:

> [*Su mamá*] Me apoya, me motiva: me dice que le eche ganas; aparte de lo económico, también [...] en lo moral [...]. Cuando me ve que tengo mucha tarea, me dice: "Deja el quehacer y

> ponte a hacer tu tarea"; pero si ve que no tengo nada, me pide que la apoye [E1-iti-M, ifm, 2o sem].
>
> Sí, hasta ahorita ellos han sido mi apoyo. Todos me han ayudado con [...]. Ahí éste diciéndome, echándome ánimos: que yo siga, que yo termine; y con los recursos económicos, más que nada me están ayudando tanto mis hermanos como mis papás [E9-iti-F, ifm, 2o sem].
>
> Principalmente cuando me dejan trabajos, me apoyan: me dejan ir a casas de compañeros a elaborar los trabajos, para investigar, materiales; ellos me proporcionan los medios también: a veces libros. En la escuela de mi mamá, por ejemplo, sus libros me los presta; y así, por ejemplo, maestros que yo no pueda en algo, ellos me ayudan buscando un conocido que me pueda ayudar en algo [E1-upeg-F, tlm, 3er cuat].

Se descubrió que a pesar de que las familias se encuentran en contextos económicos estrechos y desiguales, la mayoría de ellas busca proporcionar el mejor respaldo material y moral a sus hijos. Quizá sea porque los familiares consideran que de momento el "trabajo" de los jóvenes es estudiar (Ramírez García, 2012: 159). En todo caso, lo anterior son manifestaciones concretas que permiten a los estudiantes corroborar la importancia que los padres otorgan a los estudios superiores.

Para cerrar este apartado, resta decir que, aun cuando las familias hacen frente a limitaciones de tipo económico y cultural, siguen apostando fuertemente a la educación superior. Pese a que muchos padres de los estudiantes sólo cuentan con estudios de nivel básico o medio superior (a menudo incompleto, lo que podría complicar o limitar que los jóvenes logren continuar con sus estudios), más bien funciona como un mecanismo impulsor que posiblemente los reta y compromete a concluir sus estudios para mejorar sus condiciones de vida. En palabras de Schütz y Luckmann (2003: 209-211), ello podría ser "causalmente" significativo; es decir, el proyecto de cursar los estudios superiores tiene significado por referencias del pasado y del presente familiar.

II. Dos ies tecnológicas en la Región Norte del estado de Guerrero: iti y upeg ¿Quiénes son sus estudiantes?

Las regiones en las que se vive, pueden afectar las oportunidades, incluso limitar los horizontes de los sujetos, pues como refiere Sen, "[…] las sociedades y comunidades de las que formamos parte nos ofrecen diversas oportunidades de lo que podemos o no podemos hacer" (1995: 32).

La Región Norte del Estado de Guerrero (rneg) forma parte de un contexto socioeconómico y demográfico complejo, caracterizado por la desigualdad social y el narcotráfico. De acuerdo con datos presentados por el Consejo Nacional de Población (Conapo), en 2010,[6] 12 de los 16 municipios que la componen, presentaron un índice de marginación alto o muy alto; tres de los cuatro restantes (entre los que se encuentra Taxco de Alarcón), presentan un índice de marginación medio; y por último, Iguala de la Independencia presenta uno bajo. Los municipios de Iguala y Taxco, que albergan a las dos ies tecnológicas estudiadas, concentran gran parte de las oportunidades laborales y educativas de nivel superior de la región, además de servicios de salud e infraestructura, lo que da cuenta de niveles de desarrollo distintos dentro del estado, lo que propicia desigualdad social en su interior.

El Instituto Tecnológico de Iguala fue la primera ies tecnológica en la región y la última de tipo federal que se creó en 1989. La Universidad Politécnica del Estado de Guerrero (upeg) es la institución "más joven", pues se creó en 2009. Ambas instituciones forman parte de la oferta educativa pública no universitaria en la zona.

[6] Disponible en línea: <*http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/mf2010/CapitulosPDF/Anexo%20B2.pdf*> [consulta: 27 de agosto, 2015].

Abren sus puertas a la población que generalmente no cuenta con las condiciones económicas para migrar en busca de otras oportunidades educativas. Sin embargo, a pesar de que el acceso a dichas instituciones representa la materialización de "la igualdad formal de posibilidades" (Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2008: 45) de estudiar en la universidad, las desigualdades sociales perduran, pues "[…] no basta con abrir lugares en el sistema educativo, sino que es necesario garantizar una educación de calidad y buenos resultados educativos" (Guzmán Gómez, y Serrano Sánchez, 2011: 34) para que en el futuro los jóvenes logren vivir la vida que desean.

Además, tal tipo de instituciones delega la responsabilidad de triunfo o fracaso futuro a los estudiantes mediante la interiorización de la idea del mérito individual[7] (Dubet, 2011; Fernández Mellizo-Soto, 2003; Sen, 1995); es decir, así como las instituciones de educación superior ofrecen lugares a todos por igual, pero con mecanismos de desigualdad basados en la meritocracia que somete a condiciones iguales a los sujetos que en términos socioculturales son diferentes (Guzmán Gómez, y Serrano Sánchez, *Op. cit.*; Dubet, *Op. cit.*; Roemer, 2000; Silva Laya, 2012), distintos actores de la institución educativa[8] también interiorizan en los jóvenes la idea de que el mercado laboral ofrece espacios profesionales, pero sólo contratará a quien desarrolle ciertas cualidades sobre otros sujetos.

[7] El "mérito individual" implica la exigencia de "porciones más grandes para los que más se lo merecen", "a igual mérito, igual trato", "otorgando a todos la misma recompensa por lo que se merecen" (Sen, 1995: 28).

[8] En el caso de la UPEG, el director de la carrera de Telemática [Dir-Carrera–UPEG-M, TLM] comunica a los jóvenes que la responsabilidad de la universidad es vincularlos con las empresas mediante las estadías o prácticas profesionales; aunque también les explica que —a futuro— lograr que dichas empresas los contraten no depende de la institución ni de la formación recibida, sino del mérito individual.

A. Características académicas del ITI y la UPEG: su papel en la construcción del "fantaseo motivado"

Ahora toca mostrar características académicas del ITI y la UPEG, para dar cuenta del papel que desempeña el contexto institucional en la construcción de los "fantaseos motivados".

1. Difusión de la oferta académica y de posibilidades futuras

Ambas IES tecnológicas dan a conocer su oferta educativa entre los jóvenes de la región que cursan el nivel medio superior, mediante una feria de oferta educativa anual. La información que el ITI proporciona a los jóvenes, se refiere a la cantidad de carreras, la duración de éstas y el perfil de egreso. En cambio, la información que ofrece el personal de la UPEG es la cantidad y duración de las carreras; el perfil de egreso, así como posibilidades laborales y de continuidad en su formación educativa; sobre las empresas vinculadas con la universidad, en las cuales llevarán a cabo tanto sus prácticas como sus estadías, y sobre el programa de incubadoras. También realizan pláticas informativas antes de ingresar y durante la carrera, además de lanzar campañas en medios de difusión como radio, televisión e internet.

La información proporcionada a los jóvenes puede hacer una diferencia en el momento de construir los fantaseos, aunque ello depende de cuán general o precisa sea. Sin embargo, de nada sirve contar con información vaga o precisa cuando el contexto socio-laboral no corresponde con las carreras ofertadas, pues en la región norte de Guerrero el sector cuaternario (o de información) es precario y contempla pocas posibilidades de desarrollo (Alarcón González, 2010: 130); es decir, las oportunidades para que los estudiantes se desarrollen en el campo profesional de su carrera son escasas.

2. Características de la planta académica

La planta académica del ITI se encuentra compuesta por egresados del Tecnológico de Chilpancingo y del mismo ITI. Aproximadamente 50% de un total de 73 profesores han cursado estudios de posgrado, principalmente de maestría (cuadro 5); el resto sólo tiene licenciatura. Además, en muy pocos casos cuentan con experiencia laboral en su campo de estudio, pues la mayoría comenzó a dar clases recién había egresado de sus estudios o cuando aún cursaba la licenciatura [SubDITI130513], tal como sucedió en la década de los setenta a nivel nacional (Gil Antón, 1994: 170).

A partir de la primera década del año 2000, y a la fecha, la Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST) ha recomendado tanto a profesores como a autoridades educativas realizar estudios de posgrado y tomar cursos de actualización para elevar el nivel académico y de calidad de la institución [SubDITI130513], con el objetivo de generar un cambio (manifiesto o latente) en la transmisión de la idea sobre posibilidades para dar continuidad a la formación educativa de los estudiantes.

Cuadro 5
Porcentajes de la planta académica por nivel de estudios (ITI)

Licenciatura	*Especialización*	*Maestría*	*Doctorado*	*Total*
45.2	0	54.8	0	100

Fuente: Elaboración propia con información consultada en ANUIES, “Anuario Estadístico de Educación Superior, 2011-2012”.

En cambio, en la UPEG la planta académica —además de experiencia en la docencia— cuenta con experiencia laboral en el campo de estudio; y aunque el perfil de contratación exige el grado de doctorado [SecreAcaUPEG-210613], muchos profesores sólo cuentan con estudios de maestría (cuadro 6).

Cuadro 6
Porcentajes de la planta académica por nivel de estudios (upeg)

Licenciatura	*Especialización*	*Maestría*	*Doctorado*	*Total*
35.0	0.0	55.0	10.0	100

Fuente: Elaboración propia con información consultada en anuies, *Op. cit.*

Las características de la planta académica pueden influir positiva o negativamente en la orientación y construcción del "fantaseo motivado" de los estudiantes. La trayectoria de vida[9] de los profesores puede proporcionar a los jóvenes una idea de lo que podrían lograr en el ámbito escolar y profesional al concluir la carrera. En cambio, la falta de experiencia laboral de los profesores fuera de la institución —además de demostrar que no existe acercamiento con la realidad laboral— puede representar una desventaja en la construcción y orientación de "fantaseos motivados" de los estudiantes, pues desconocer los espacios que podrían absorber a los egresados, o si existe demanda nacional e internacional sobre las carreras estudiadas, puede sesgar la visión de las posibles oportunidades laborales de los jóvenes y limitar sus horizontes.

3. Características de las carreras

Las distintas características de las carreras, pueden atraer de manera desigual a los estudiantes; incluso apoyarlos de manera diferenciada para construir "fantaseos motivados" antes de ingresar a la carrera y durante el trayecto de ésta. Por ejemplo: en la upeg es más común encontrar jóvenes que tienen 20 años o más de edad; dicha particularidad se podría atribuir a la corta duración de las carreras y a las opciones de egreso, pues —de algún modo— "[…] los estudios cortos se convierten de hecho en una oportunidad más real que la

[9] "[…] serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones" (Bourdieu, 1977: 82).

educación superior tradicional" (Villa Lever, 2003: 115), pues cabe la posibilidad de que la incorporación al mercado laboral resulte más rápida.

La carrera de Ingeniería en Informática del ITI se cursa en nueve semestres; el objetivo general es "Formar profesionales competentes en el diseño, desarrollo, implementación y administración de servicios informáticos y gestión de proyectos con una visión sistemática, tecnológica y estratégica" (Secretaría de Educación Pública, 2014). En el último semestre se exige a los estudiantes realizar una residencia profesional, cuyo objetivo es acercarlos al mundo laboral.

En cambio, la carrera de Ingeniería en Telemática de la UPEG tiene una duración de nueve cuatrimestres, más seis meses para la estadía en una empresa de la región; ello significa un año menos de estudios superiores si se le compara con el ITI. El acercamiento de los estudiantes con el vínculo universidad-empresa tiene lugar desde el segundo año de la carrera y hasta el final. El objetivo general de la carrera es "Proponer soluciones innovadoras, eficientes y de bajo costo para resolver problemas relacionados con la integración de sistemas que involucran la adquisición, manipulación y transmisión remota de información, utilizando recursos de *hardware*, *software* y telecomunicaciones" (UPEG, 2014).

Se podría aseverar que cuando el acercamiento al campo laboral de la carrera estudiada es temprano, permite generar en los alumnos una idea de las dificultades o bondades a las que harán frente a su egreso, lo cual se verá reflejado en sus "fantaseos motivados".

4. Perfil de egreso

El perfil de egreso de cada programa educativo define el tipo de alumno que se espera formar durante el transcurso de la carrera universitaria. Desempeña un papel preponde-

rante, pues constituye un elemento referencial que guiará la construcción de "fantaseos motivados" a partir de las competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar, así como las habilidades y conocimientos que desarrollará.

En el ITI, el perfil profesional del ingeniero en Informática que se pretende imprimir a los estudiantes, propone que el egresado deberá ser capaz de aplicar conocimientos científicos y tecnológicos para resolver problemas en el área de la Informática con un enfoque interdisciplinario: "[…] desarrollará, implementará y administrará sistemas de información para aumentar la productividad y competitividad de las organizaciones y de la región" (Secretaría de Educación Pública, 2014).

En el caso de la UPEG, se proponen dos perfiles de egreso a los alumnos:

a) *Ingeniero en Telemática,* que egresará en tres años y medio, deberá estar capacitado para diseñar y desarrollar aplicaciones de propósito general o específico: "[…] diseñar y operar sistemas relacionados con transmisión, análisis, procesamiento, almacenamiento y uso automatizado de datos e información […]".

b) *Profesional Asociado en Sistemas Telemáticos*, que egresará en dos años y medio: "[…] deberá ser un profesional con habilidades para resolver situaciones diversas donde el manejo de información y datos requiera el desarrollo de sistemas informáticos […]" (Universidad Politécnica del Estado de Guerrero, 2010: 39-40).

B. Características de los estudiantes del ITI y de la UPEG

Los estudiantes son distintos entre sí de diversas maneras, características y circunstancias externas, que pueden influir de modo diferenciado en los motivos que los condicionan a acceder a una carrera universitaria, así como en la construc-

ción de sus “fantaseos motivados”. Los datos que se presentan a continuación son resultado de la encuesta aplicada a los estudiantes de primer año de las carreras de Ingeniería en Informática del ITI y de Ingeniería en Telemática de la UPEG.

1. Género

La distribución por género entre los estudiantes de las dos IES tecnológicas es similar, aunque en la UPEG hay más hombres (79%) que en el ITI (66%). La baja participación de las mujeres (ITI, 34.0%; UPEG, 21.0%) quizá se deba a que parte de la población aún se rige por la idea cultural de que las carreras de ingeniería o las relacionadas con ciencias duras son para varones.

2. Edad

Tanto en el ITI como en la UPEG, la edad modal al ingresar es de 19 años (gráfica 2). Sin embargo, la UPEG recibe más estudiantes con 20 años de edad o más (48.2%) que el ITI (34.7%); ello indica que estos jóvenes han demorado su ingreso al nivel superior o han interrumpido en algún momento los estudios.

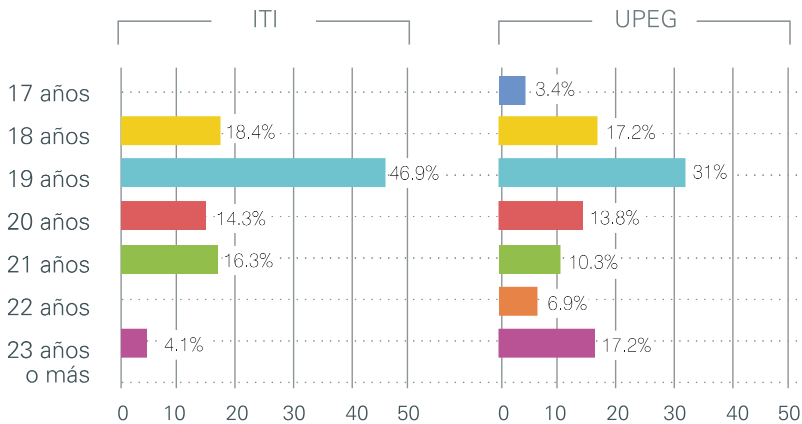
3. Estado civil

Del total de los alumnos encuestados, se identificó que en el ITI todos los estudiantes son solteros y no tienen hijos; mientras que en la UPEG, uno de cada diez está casado o vive en unión libre y tiene hijos.

Las diferencias identificadas en la edad y el estado civil abren la posibilidad de que los estudiantes (además de haber interrumpido su trayectoria escolar) cuenten con experiencia en los estudios superiores y —tal vez— también en lo

laboral, lo que aporta elementos distintos de los del resto de sus compañeros en el momento de construir los "fantaseos motivados", ya que la experiencia vivida les permitirá valorar positivamente los estudios superiores, no sólo como un medio para alcanzar otros objetivos sino como un bien necesario para lograrlos.

Gráfica 2
Estudiantes por edad



Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos por la encuesta aplicada a los estudiantes del iti y de la upeg.

C. Motivos que llevaron a los estudiantes a cursar una carrera universitaria: motivos "porque" y motivos "para"

Con el interés de conocer los motivos "porque" y "para" que llevaron a los estudiantes a cursar una carrera universitaria, se hicieron las siguientes preguntas: ¿Qué te hizo pensar que ingresar a la educación superior era una opción importante en tu vida? ¿Cuál es el objetivo por el que decidiste entrar a la educación superior?

A partir de sus respuestas, se detectó que hay motivos a menudo orientados al futuro, pero que se relacionan con el

pasado; es decir, que refieren al proyecto precedente y al acto previsto (Schütz, 2008: 88).

Schütz (*Ibid.*) sugiere que el término “motivo” como tal es equívoco, por lo que desde su perspectiva resulta necesario distinguir dicho término en dos conjuntos distintos de conceptos: en primer lugar se hallan los “motivos porque”, los cuales puntualizan la causa o antecedente y explican las conductas adoptadas por los sujetos dentro de sus proyectos; es decir, lo que los motiva a actuar como lo están haciendo. Tal tipo de motivos se refiere a experiencias de un pasado o futuro perfecto. “Lo que está motivado en una acción del tipo ‘porque’, es el proyecto de la acción misma” (*Ibid.*); en segundo lugar, los “motivos para”. El “para” hace referencia al futuro y a la finalidad u objetivo. Lo motivado del motivo “para”, es el “fíat voluntario”, la decisión que transforma al fantaseo interno en una efectuación o una acción inserta en el mundo externo.

En los motivos “porque” que llevaron a los estudiantes a cursar una carrera universitaria, se identificó la intención de alcanzar objetivos a mediano y largo plazo, probablemente basados en ideas que han construido a partir de lo observado en su cotidianidad: en la situación histórica de su “aquí y ahora” actual (*Op. cit.:* 138), tal como se muestra en los siguientes fragmentos, sustraídos de la encuesta:

> Porque ahora, para tener un buen trabajo y vivir con comodidad, el estudio es lo más importante; pero no sólo estudiar, sino salir con más buen conocimiento de la escuela (Mujer, 21 años, IFM-ITI).
>
> Porque, creo yo, el estudio es lo que te hace ser una persona de provecho, culta, además de no ser una persona ignorante; y, lo más importante, el estudio te dará frutos (Hombre, 21 años IFM-ITI).
>
> Porque es la base para la formación y para tener una mayor oportunidad laboral y una mejor calidad de vida (Hombre, 24 años, TLM-UPEG).

> Porque en estos tiempos el único que sobresale es el que tiene estudios y porque no me quiero quedar como burro o trabajando de cargador (Hombre, 22 años, TLM-UPEG).

Al analizar los motivos "porque" de los estudiantes entrevistados, se observó que la situación familiar es la que cumple el papel relevante y constante. A partir de la historia familiar, escolar y laboral, los padres generan en los hijos fantaseos prospectivos en los que logran igualar o mejorar sus condiciones de vida. Al comparar su situación biográfica con la de sus hijos, los orientan en lo que podrían llegar a tener, ya sea su contraposición o sus carencias; o en relación con la buena situación de la familia, pues el pasado cobra fuerza en el momento cuando se considera la idea de que las condiciones y la situación de vida de los padres y de los hijos serían diferentes si los progenitores hubieran logrado acceder a la educación superior y concluir una carrera. Los padres motivan a los hijos y les hacen ver que la educación es importante para mejorar, pues les brinda la posibilidad de no vivir la misma situación precaria que ellos vivieron.

También se logró apreciar que algunos miembros de la familia extendida que cuentan con estudios universitarios y con una situación de vida mejor que la de los estudiantes y su familia de origen —así como otros miembros del ámbito escolar—, influyen de manera importante en las decisiones que toman los estudiantes, pues sus comentarios los orientaron y motivaron a continuar con la formación educativa. Incluso les permitieron observar que —más allá de la situación en que se encuentran— hay un horizonte que representa posibilidades distintas de las que ellos conocen, de tal modo que dichas situaciones se han convertido en sus motivos "porque", como lo ilustran las siguientes citas:

> Pues me motivó a querer ser alguien en la vida, a no quedarme estancado en un solo lugar, sino querer ser alguien más de lo que era. Aparte, pues, este […] tuve una maestra que

> siempre me motivó a seguir estudiando; siempre me decía: "Estudia. No porque seas de un nivel bajo económicamente, vas a dejar de estudiar". Y ya me decía que tenía mucho potencial para seguir estudiando [E12-ITI-M, IFM, 2o sem].
>
> Siempre fue una opción importante en mi vida, porque desde chiquito siempre estuve con esa idea de querer ir a la universidad, y dije […] incluso tengo unos tíos que son los que me apoyan también; y ellos me dijeron que si iba a la universidad, ellos me iban a apoyar. Incluso siempre, desde niño, siempre dije que quería ser ingeniero, ingeniero, ingeniero. Y siempre fue mi meta; y siempre, ahora sí que nunca pensé en dejar el estudio: siempre me mentalicé en seguir, seguir, seguir y llegar a la universidad [E3-UPEG-M, TLM, 3er cuat].

Por otra parte, los motivos "para", entendidos como los objetivos que se pretenden lograr, reflejan los deseos futuros de los estudiantes y en cierto modo representan una parte del "fantaseo motivado". Entre las expresiones más representativas, se encontraron las siguientes:

> Mejorar mi nivel intelectual y para poder conseguir un trabajo con buen salario (Hombre, 24 años, TLM-UPEG).
>
> Mi objetivo es salir adelante para ser alguien en la vida, y porque también, de lo que aprenda, dar a conocer proyectos y enseñanza de lo aprendido, y por mi hijo (Hombre, 22 años, TLM-UPEG).
>
> Para darles una mejor vida a las personas que vayan a depender de mí y apoyar a mis hermanos menores, ya que terminando una carrera, será más fácil tener un empleo mejor (Hombre, 20 años, IFM-ITI).

Como se ha podido observar, la situación biográfica (Schütz, *Op. cit.:* 40, 45-46) de los estudiantes ejerce un peso importante en el momento de valorar los estudios de nivel superior y de manifestar los motivos que hay detrás del proyecto de cursar una carrera universitaria.

Las causas y objetivos que echan a andar un proyecto como el ingreso a la educación superior, responden tanto a experiencias pasadas como a una perspectiva temporal futura; asimismo, denotan un sentido subjetivo y otro objetivo. De acuerdo con lo planteado por Schütz (*Op. cit.:* 89), desde lo subjetivo, ingresar a la educación superior forma parte de lo que tienen en vista los estudiantes para crear un estado de cosas; es decir, materializar el fin preconcebido imaginariamente, y que se puede fantasear como: "ser alguien en la vida", "trabajar", "tener una mejor vida". En cambio, desde lo objetivo, influyen factores del pasado para realizar la acción del proyecto, de manera que los actores y contextos de su mundo cotidiano los motivan de distinto modo a continuar con su trayectoria educativa; en ellos la institución cumple un papel importante.

D. "Fantaseos motivados" de los estudiantes de ambas IES ¿Qué papel desempeñan los contextos familiar e institucional(es) en la construcción de los fantaseos?

En este apartado se pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los "fantaseos motivados" que han construido los estudiantes alrededor de la educación superior? Asimismo, se busca discernir sobre el papel que cumplen los contextos familiar e institucional en la construcción de dichos fantaseos. Se parte del supuesto de que los contextos familiar e institucional desempeñan un papel diferenciado tanto en la construcción como en la orientación de los "fantaseos motivados" de los jóvenes, en los dos momentos analíticos: retrospectivo y prospectivo.

- El contexto familiar transmite la idea de que la educación superior es un mecanismo que posibilita un cambio en la situación de vida de los jóvenes.

- Las instituciones educativas orientan a los estudiantes a construir fantaseos sobre la inserción laboral y la continuidad en la formación educativa.

Los “fantaseos motivados” que conducen a los jóvenes a acceder a los estudios superiores, a menudo reflejan la idea (cuyo origen se remonta a la década de los setenta) de los padres de considerar la educación superior como un medio que les permitirá cambiar sus condiciones de vida (Bartolucci Incico, 1994; De Garay Sánchez, 2001; Kent Serna, 1992; Miller Flores, 2002; Guerra Ramírez, 2000; Guerra Ramírez, y Guerrero, 2012; Silva Laya, y Rodríguez, 2012; y Ramírez García, 2012). Sin embargo, es importante señalar que —aunados a dicha idea— aparecen ciertos rasgos que responden de manera diferenciada al papel que cumplen los contextos familiar e institucional en la construcción y orientación de “fantaseos motivados”, que se trabajarán en dos momentos analíticos: el retrospectivo y el prospectivo, con base en las entrevistas realizadas a los estudiantes de ambas IES tecnológicas.

E. Los “fantaseos motivados” de los estudiantes

En el presente apartado, se trabaja sobre los “fantaseos motivados” que han construido los estudiantes de primer año de ambas IES tecnológicas alrededor de los estudios superiores en dos momentos analíticos: 1) en el momento retrospectivo, con el cual se pretende mostrar los fantaseos que los estudiantes construyeron antes de ingresar a la educación superior; 2) el momento prospectivo, con la intención de mostrar los fantaseos que han construido durante el primer año de la carrera, orientados a su egreso de la educación superior.

1. Primer momento retrospectivo

De acuerdo con Schütz (*Op. cit.:* 45-46) los sujetos que componen el contexto familiar son los "predecesores", "cuyas acciones pasadas y su resultado" están abiertos a la interpretación de los estudiantes. La "familiaridad o ajenidad" de los "predecesores" con los estudios superiores, puede influir en la construcción de los "fantaseos motivados" en distintos momentos, otorgando distintos significados y valoración.

En el primer momento analítico se observó que el contexto familiar, como "predecesores", tiene un papel relevante en la construcción de los "fantaseos motivados" de los estudiantes, porque es la base de partida y el referente de primera mano de su mundo cotidiano. En dicho contexto, los jóvenes consideran los estudios universitarios como el proyecto que los ayudará a lograr distintos objetivos que desean y valoran (Sen, 1995) para su vida futura.

Los jóvenes comienzan a construir prototipos a partir de los sucesos observados en dicho contexto; son sujetos que viven dentro de su situación biográfica en el mundo social de la vida cotidiana. En este instante su conciencia es artificial; sus fantaseos no se hallan totalmente condicionados por la realidad que existe más allá del contexto familiar, pues tienen esperanzas, mas no temores (Schütz, *Op. cit.:* 91, 65) de lo que pueda ocurrir en el futuro. Antes de que ingresen a los estudios superiores, éstos se convierten en un proyecto que motiva sus fantaseos.

En el caso de los estudiantes del ITI, los "fantaseos motivados" retrospectivos tienen relación con la historia educativa y laboral de la familia. El objetivo en sus "fantaseos motivados" fue estudiar para acceder a un mejor nivel de vida; contar con un título universitario para ser poseedor de una identidad (Collins, 1989); experimentar cambios en su posición social, cultural y económica; así como ser valorado positivamente por parte de los miembros de su colectividad. Es decir, ad-

quirir prestigio social, entendido como el hecho de que una profesión universitaria es valorada dentro de la sociedad; en especial por el grupo social al que pertenecen.

> Pues […]. Tener una […], terminar una carrera: eso quería más que imaginar; eso quería […]. ¿Para qué? Como le dije anteriormente, para ser alguien: tener un título, estar bien preparada y tener un futuro bien [E2-iti-F, ifm, 2o sem].
>
> Bueno, lo que me imaginaba que era entrar al tecnológico […] sería un estudio un poco más forzado; pero […] y lo que me motivaba, pues era que podría agarrar una carrera un poco más mejor de la que agarraron mis hermanos […]. Al inicio no podía imaginármelo [*su futuro*]; pero ya después, buscar un trabajo, no sé, en alguna empresa, y ya de ahí sería lo que es independizarme en una forma completa, pues; pero seguir ayudando a mis padres [E5-iti-M, ifm, 2o sem].

Sus fantaseos también se encontraban concentrados en el ingreso y conclusión de una carrera pues, al contar con estudios superiores, la posibilidad de insertarse en el mercado laboral aumentaba. Si se toma en cuenta que cerca de la mitad de los padres de los estudiantes encuestados y entrevistados posee un nivel educativo bajo, y que sus ocupaciones laborales se relacionan principalmente con el campo o el comercio y las artesanías, entonces se puede confirmar que los jóvenes buscan mediante los estudios superiores conseguir un empleo distinto del que desempeñan los padres. Debemos señalar la importancia que tiene la idea de los estudiantes del iti sobre la inserción laboral al egreso: resulta muy general, pues no piensan en un lugar concreto; y quienes sí, lo hacen por referencia del contexto familiar.

> Porque quería tener una carrera y poder acabar la carrera y […] mmmh. . . para salir y buscar trabajo […]; trabajar en algo sobre las computadoras. No importa el lugar o como sea [E3-iti-M, ifm, 2o sem].

> ¡Ah! Esperaba que no estuviera tan difícil la carrera; pues sí está muy difícil; pero, pues, ahí vamos. [...] [*Se imaginaba*] terminando mi título; bueno, terminando la carrera (y si se puede, el título). Quiero entrar al IMSS por parte de mi mamá y ser el ingeniero ahí, y darle mantenimiento al IMSS en sus computadoras, sistemas, redes, trabajar en el IMSS; porque maestro, tampoco [E10-ITI-M, IFM, 2o sem].
>
> Pues. . . tener una carrera; pues, para tener una mejor calidad de vida. Si terminando de la carrera, pues, y me imagino trabajando [E13-ITI-F, IFM, 2o sem].

Por otro lado, en los "fantaseos motivados" retrospectivos de los estudiantes de la UPEG, además de la incidencia del papel del contexto familiar, también se percibió el ingreso al campo laboral; pero a diferencia de los estudiantes del ITI, proyectaban hacerlo en empresas como la Comisión Federal de Electricidad (CFE) o Teléfonos de México (Telmex). No obstante, es importante señalar que en el caso de la UPEG, la participación del contexto institucional en los "fantaseos motivados" de los jóvenes es mayor que la del ITI, ya que, antes del ingreso, brinda a los jóvenes mayor información sobre el perfil de egreso, el programa de incubadoras y las posibilidades de oferta en el campo laboral; entre ellas se mencionan CFE y Telmex, por los vínculos que tiene la Universidad para que los estudiantes realicen las estadías en dichas empresas.

> Al terminar, sí intentar lo que es tener mi patrimonio; pero mío: personal, que es tener yo creo que mi carro particular o propio de mí; así: mío. Que nadie me diga. Vivir solo, yo creo que es fundamental para mí [E4-UPEG-M, TLM, 3er cuat].
>
> Pues terminar la carrera, conseguir un trabajo, así en una empresa: en Telmex, y prepararme más [E5-UPEG-F, TLM, 3er cuat].
>
> Yo me imaginaba terminar bien aquí. Como me considero una persona inteligente [*se ríe*], aprender bien de todos y irme a buscar trabajo en Telmex, porque es de los más pagados; o en la Comisión [*CFE*] también se puede, porque otra es casi

> igual. Bueno, tiene que ver con lo de mi carrera [E8-UPEG-M, TLM, 3er cuat].

La participación del contexto institucional también explica que —en algunos casos— los estudiantes hayan construido el fantaseo de crear la primera empresa en telecomunicaciones de la región.

> Terminar la carrera y poner una propia, una empresa mía, que es lo que nos enseñan en la carrera. Que nos enseñan: generar, este, empresas, y eso era lo que imaginaba. Ayudar a la gente más necesitada, pues, con trabajo; o incluso tratar de hacer proyectos para mejorar sus. . . , para mejorar las condiciones de vida que hay en los pueblos [E3-UPEG-M, TLM, 3er cuat].
>
> Primero terminar la carrera, y ya después, bueno, fue ya cuando ingresé aquí. Un grupo de amigos con los que nos jun. . . , bueno, un grupo de amigos con los que estoy, quieren crear su propia empresa porque aquí en Guerrero no hay este trabajo de la carrera en que estamos estudiando; entonces quieren crear su propia empresa. Bueno, queremos [*se ríe*], pero yo creo que es muy difícil lograr crear una empresa [E9-UPEG-F, TLM, 3er cuat].

La información que proporciona la UPEG a los jóvenes antes de ingresar a la carrera, podría explicar que los estudiantes hayan considerado en sus fantaseos retrospectivos, la idea de continuar con estudios de posgrado.

> Pues, principalmente, para ser alguien en la vida. No me quería quedar simplemente con un título de bachillerato: quería tener mi título superior y seguir estudiando la maestría, hasta el doctorado; y conseguir un buen empleo que sea referente a mi carrera y me paguen lo adecuado: no un sueldo mínimo. Me imaginaba que iba a terminar y que iba a conseguir mi título: me veía trabajando en una buena empresa y con buen sueldo [E1-UPEG-F, TLM, 3er cuat].

La diferencia entre los "fantaseos motivados" de los estudiantes de ambas IES tecnológicas radica en que mientras en el ITI es importante adquirir prestigio social por el hecho de cursar estudios superiores, en la UPEG los deseos de inserción laboral a determinadas empresas se deben a los vínculos que la institución tiene con ellas, a las estadías y a que las da a conocer a los estudiantes desde antes de iniciar la carrera y durante el trayecto de ella. Es decir, mientras en el ITI el papel del contexto familiar ejerce una presencia importante en los fantaseos de los estudiantes, entre los jóvenes de la UPEG lo tienen las distintas acciones que lleva a cabo el personal de la institución antes de que los jóvenes ingresen a la carrera.

2. Segundo momento prospectivo

Cuando los "predecesores" (contexto familiar) ya no logran aportar más elementos para la construcción de "fantaseos motivados", por sus características educativas y laborales, la presencia de los "contemporáneos" suele ser mayor, de tal modo que el contexto institucional y sus actores consiguen cumplir un papel primordial para construir y orientar dichos fantaseos. Pues en la situación biográfica actual de los estudiantes, además de interacción con distintos actores del ITI o de la UPEG, también cabe la posibilidad de intercambio de información (laboral y formativa); ello podría traducirse como "ampliación de horizontes".

Entre el momento retrospectivo y el prospectivo, se detectó un cambio en los "fantaseos motivados" de los estudiantes de ambas IES tecnológicas, el cual sugiere que el peso del prestigio y del cambio en sus condiciones de vida, pierde importancia frente a otros fantaseos sobre su futuro laboral y la posibilidad de continuar estudios de posgrado, tal como se muestra en los párrafos siguientes.

> Pues ojalá y logre terminar la carrera. Si termino, espero trabajar así en una empresa: con mi título […], pues me gustaría trabajar en una empresa grande reconocida [E1-iti-F, ifm, 2o sem].
>
> Me imagino titulado: empezando a trabajar en una empresa pequeña, ya sea de aquí de Iguala; preparándome para el reto que viene […] y, pues […], a lo mejor casado, o todavía en planes [...]. A lo mejor y sí, después ya; ya cuando tenga más horizonte abierto. A lo mejor y sí ya pensar en algún posgrado [E4-iti-M, ifm, 2o sem].

Sólo se presentaron dos casos en los que la idea de acceso al campo laboral es concreta: un estudiante se refirió a la empresa Telmex; otro, a un negocio propio vinculado con la carrera que cursa. El carácter atípico de dichos casos es importante en esta investigación, debido a que el iti promueve los vínculos laborales con las empresas y el programa de incubadoras hasta los últimos semestres de la carrera. Por tanto, se podría afirmar que no fueron la carrera y la institución las que han orientado la construcción de sus fantaseos; incluso se podría aseverar que fue alguna experiencia laboral la que condujo a tales jóvenes a fantasear sobre estudiar determinada carrera para mejorar su posición laboral o acceder al campo laboral imaginado.

> Seguir manteniendo mi ciber [*cibercafé*] y, si se puede, poner otro o más; y tener un trabajo aparte. Sería como el ciber: ya con el tiempo libre, mantenerlo; y el trabajo, aparte: así quisiera que fuera el trabajo, no sabría cuál [E3-iti-M, ifm, 2o sem].
>
> Pues, me imagino ya realizado como un profesional: trabajando en lo que es la empresa en la que quiero entrar; bueno, en la que quiero trabajar, desempeñarme. Quizá con una familia, pero ya dándoles un nivel económico mucho mejor a la que tuve yo, con mis padres conmigo. […] pues me gustaría entrar técnicamente a lo que es Telmex: es una de las empresas en las que me gustaría trabajar [E12-iti-M, ifm, 2o sem].

En cambio, en el caso de los "fantaseos motivados" prospectivos de los estudiantes de la UPEG, se observó que los jóvenes mantienen una idea concreta sobre su futuro laboral, al igual que en sus fantaseos retrospectivos, pues indican con precisión el lugar en el que les gustaría trabajar (Telmex o CFE) así como el fantaseo colectivo de crear la primera empresa en telecomunicaciones del estado de Guerrero. La construcción y orientación de los "fantaseos motivados" prospectivos se puede atribuir directamente a los distintos elementos del contexto institucional, tales como las pláticas informativas sobre posibilidades y vínculos laborales, antes del ingreso y durante el transcurso del primer año de estudios, el objetivo de la carrera y el perfil de egreso.

> Bueno, pues ahorita con mis amigos, hemos dicho que al terminar la carrera, entre todos nos vamos a reunir, y que vamos a trabajar aquí mismo en el estado [*Guerrero*], haciendo una consultoría de telecomunicaciones; y que íbamos a ser la empresa, la primer empresa, en telecomunicaciones en el estado de Guerrero, en el cual ahí me veo, pues: trabajando con ellos, y cumpliendo, pues, no sé. . . , metas que tal vez me ponga más adelante [E3-UPEG-M, TLM, 3er cuat].
>
> Me imagino, pues, tener una […], trabajando en Telmex yo: yo voy por Telmex [*se ríe de que su objetivo es trabajar en esa empresa*]. No tener una […] ya una vida […], sino ya tener un patrimonio: más que nada tener una casa; estando con mis hijos. Mis hijos, en la escuela: una escuela buena […]. Chin […], no sé [E8-UPEG-M, TLM, 3er cuat].
>
> Eh, pues, ya terminada mi carrera y. . . eh, terminado mi maestría y trabajando: trabajando en. . . en una empresa, o a, no sé, formar una empresa con mis compañeros; pero con un buen trabajo, digámoslo así. […] Sí me gustaría una maestría en redes; o certificarme, pues, en redes: lo que vendría siendo Sisco[10] [E10-UPEG-F, TLM, 3er cuat].

[10] Por sus siglas en inglés: Systems Integration Specialists Company, Inc.

Aunque la institución invita a los alumnos a continuar preparándose académicamente, en general no toman en cuenta dicha idea, debido a que gana peso el horizonte de posibilidades laborales que ofrece la institución, así como la vinculación universidad-empresa que permite realizar estadías y ubicar a las empresas que participan desde los primeros cuatrimestres; por tanto, los jóvenes no se inclinan por continuar con estudios de posgrado o adquirir certificaciones relacionadas con su carrera.

Otra característica que diferencia a la upeg del iti, y que además posibilita la orientación de los jóvenes en la construcción de fantaseos prospectivos, es el perfil y la historia profesional de los profesores. Como "contemporáneos" en el momento biográfico actual, establecen un intercambio de acción y reacción con los estudiantes, a partir de su experiencia como "predecesores", pues sus acciones pasadas y el resultado, quedan abiertos a la interpretación de los jóvenes (Schütz, *Op. cit.:* 45-46).

> Bueno, como un profe siempre nos platica que él estuvo estudiando y que después su maestro lo sacó, que porque se lo llevó a no sé. . . ; se lo llevó a Costa Rica a poner una empresa y pues él se salió de estudiar, y pues ése como que ya empezaba a empezar. Y entonces yo digo: "A la primera oportunidad que me salga a mí, pues yo me salgo", y me voy porque sí me gusta mucho la parte de […] Norte. ¿Sí es Norte la parte de América: todo lo que es Colombia y todo eso? [...]. Já, todo lo que es abajo, ¿eh? No sé: Costa Rica, Colombia, Perú, Chile; todo eso me gusta a mí. Y dije no, pues si el profe la hace, si el profe tuvo la oportunidad, le voy a echar ganas y platicar con los profes; y si me sale la primera oportunidad, pues me voy porque sí me gusta mucho eso [E7-upeg-M, tlm, 3er cuat].

En síntesis, en el momento retrospectivo, el contexto familiar es importante porque constituye la base de partida y el referente de primera mano del mundo cotidiano (*Op. cit.,*

2008) de los estudiantes. La historia educativa y laboral familiar —así como las condiciones de vida de sus parientes— motivan a los jóvenes a buscar acceder a los estudios superiores y a concebirlos como un medio que les abrirá otras oportunidades en el futuro; sin embargo, en los "fantaseos motivados" prospectivos, pierden influencia. Asimismo, el contexto institucional —especialmente el de la UPEG— ejerce un papel activo e importante en la orientación y construcción de fantaseos (retrospectivos y prospectivos), por las pláticas informativas sobre la posibilidad de lograr ciertos beneficios a futuro si eligen estudiar ahí. No sólo en el ámbito laboral: también en relación con los estudios de posgrado. Mientras que el papel del ITI es pasivo antes de que los jóvenes ingresen a la institución y durante el primer año de la carrera.

Conclusiones

A partir del análisis realizado, se puede concluir que:

- Los modelos educativos emergentes (como las universidades politécnicas o los institutos tecnológicos descentralizados) representan oportunidades de inclusión para sectores de la población que difícilmente tendrían acceso a los estudios superiores si se contemplan elementos como la falta de IES a lo largo de la entidad y la falta de recursos para salir en busca de oportunidades educativas.
- A pesar de la complejidad del contexto socioeconómico de la Región Norte del estado de Guerrero, la educación superior se percibe como un medio que posibilita alcanzar distintos objetivos que se entrelazan, como la inserción laboral con la movilidad social y con la continuidad educativa. La valoración y significado que otorgan los estudiantes a la educación superior, tiene como base

subjetividades aprendidas del contexto familiar y social, pues su situación biográficamente determinada (como el entorno socio-familiar y económico), influye en los sujetos para elegir como significativos ciertos elementos del mundo preexistente y llevar a cabo la construcción del "fantaseo motivado".

- El papel de la familia adquiere relevancia en los motivos "porque" y "para", así como en la construcción de "fantaseos motivados" retrospectivos. En especial, los padres (como "predecesores") delegan en los hijos las ideas sobre posibles beneficios que podrían obtener mediante los estudios superiores, al comparar sus condiciones y situación de vida actual con lo que imaginan sería la suya si hubieran tenido dichos estudios. Es así que la historia escolar y laboral familiar se encarga de alimentar el proyecto de acceder a ES y concluir una carrera para obtener mayores posibilidades sobre otros sujetos al momento de acceder al campo laboral, y por ende mejorar tanto sus condiciones como su situación de vida actual.
- El papel que cumple la institución para construir y orientar los "fantaseos motivados" prospectivos —especialmente en el caso de la UPEG—, hace que el contexto familiar pierda espacio como elemento en dicha construcción, pues los nuevos fantaseos son enfocados en el ámbito laboral y escolar, en los cuales la familia suele tener nula experiencia.
- El papel que desempeñan las instituciones en la construcción y orientación de "fantaseos motivados" es diferenciado; ello se podría atribuir a las características académicas y a la participación de una u otra en la difusión de información sobre la institución, la carrera o el perfil de egreso que responden al modelo educativo de cada institución.
- En síntesis: pese a que los modelos educativos estudiados representan oportunidades de inclusión para sectores de

la población que difícilmente tendrían acceso a los estudios superiores, su pertinencia y factibilidad entran en duda cuando se pretende transpolar los objetivos de egreso profesional con la realidad que se vive en la región; de tal modo, el conjunto de "fantaseos motivados" que han construido los estudiantes tiene bajas posibilidades de materializarse.

Bibliografía

Alarcón González, Dante. (2010). *Guerrero: perfiles y horizontes.* México: Universidad Politécnica del Estado de Guerrero.

Bartolucci Incico, Jorge. (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México.* Problemas Educativos de México. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad/Miguel Ángel Porrúa.

Berger, Peter L., y Thomas Luckmann. (2003). *La construcción social de la realidad*. Serie Biblioteca de Sociología. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, Pierre. (1977). *La ilusión biográfica: razones prácticas*. Madrid: Anagrama.

___. (2003). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.

Bourdieu, Pierre; Jean-Claude Chamboredon; y Jean-Claude Passeron. (2008). *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI Editores.

Collins, Randall. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Colección Universitaria. Madrid: Akal.

Dubet, François. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades.* Serie Educación y Sociedad. México: Siglo XXI Editores.

Fernández Mellizo-Soto, María, comp. (2003). *Igualdad de oportunidades educativas: la experiencia socialdemócrata española y francesa*. Colección Políticas y Reformas Educativas, 5. Barcelona-México: Ediciones Pomares-Corredor.

Garay Sánchez, Adrián de. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

___. (2006). *Las trayectorias educativas en las universidades tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios.* México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Superior-Coordinación General de Universidades Tecnológicas.

Gil Antón, Manuel, y Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos. (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos.* México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Guerra Ramírez, María Irene. "¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 5, núm. 10 (julio-diciembre, 2000): 243-272. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en línea: <*http://www.redalyc.org/pdf/140/14001004.pdf*> [Consulta: 27 de agosto, 2015].

Guerra Ramírez, María Irene, y María Elsa Guerrero Salinas. (2012). "¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato". En *Jóvenes y bachillerato,* coordinado por Eduardo Weiss, 33-62. Colección Biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Guzmán Gómez, Carlota, y Olga Victoria Serrano Sánchez. "Las puertas de ingreso a la educación superior: el caso del

concurso de selección a la licenciatura de la UNAM". *Revista de la Educación Superior* 40, núm. 157 (enero-marzo, 2011): 31-53. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Kent Serna, Rollin. (1992). "Expansión y diferenciación del sistema de educación superior en México, 1960 a 1990". *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, núm. 21. México: Instituto Politécnico Nacional-Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados-Departamento de Investigaciones Educativas.

Miller Flores, Dinorah G. "Entre el proyecto y la fantasía: la representación de futuro de un grupo de jóvenes estudiantes". *Revista Sociológica* 17, núm. 49 (mayo-agosto, 2002): 231-263. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco-Departamento de Sociología. Disponible en línea: <*http://148.206.53.84/LIBROS_UAM-I/LIBRO%20 1668.pdf*> [Consulta: 15 de agosto, 2013].

Ramírez García, Rosalba Genoveva. (2012). *Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. Biblioteca de la Educación Superior. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Investigación Superior.

Roemer, John. "Variantes de la Igualdad de Oportunidades". *Fractal*, núm. 16 (2000): 151-170. Disponible en línea: <*http://www.fractal.com.mx/F16roeme.html*> [Consulta: 15 de agosto, 2013].

Schütz, Alfred. (2008). *El problema de la realidad social,* compilado por Maurice Alexander Natanson. Buenos Aires: Amorrortu.

Schütz, Alfred, y Thomas Luckmann. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Serie Biblioteca de Sociología. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Sen, Amartya, y Ana María Bravo. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Serie Ensayos. Madrid: Alianza Editorial.

___. (2000). *Desarrollo y libertad*. México: Editorial Planeta.

Silva Laya, Marisol. "Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas". *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 20, núm. 4 (2012): 1-27. Arizona State University. Disponible en línea: <*http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/965/951*> [Consulta: 29 de septiembre, 2012].

Silva Laya, Marisol, y Adriana Rodríguez. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. Colección Biblioteca de la Educación Superior. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Universidad Politécnica del Estado de Guerrero. (2013). *Programa Institucional de Desarrollo 2010-2013*. Taxco de Alarcón, Guerrero: Secretaría de Educación Guerrero/Universidad Politécnica del Estado de Guerrero.

Villa Lever, Lorenza. (2003). "Las Universidades Tecnológicas: una nueva estrategia de las políticas de formación en México". En *Perspectivas y desafíos de la educación, la ciencia y la tecnología,* coordinado por María Josefa Santos Corral, 81-138. México, Escenarios del Nuevo Siglo, 1. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.

Sitios de consulta

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. "Anuario Estadístico de Educación Superior, 2011-2012". México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en línea: <*http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior*> [Consulta: 14 de febrero, 2017].

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. “Medición de la pobreza”. (2011). México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Disponible en línea: <*http://www.coneval.gob.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2014.aspx*> [Consulta: 5 de diciembre, 2011].

Dirección General de Educación Superior Tecnológica. “Universidad”. México: Dirección General de Educación Superior Tecnológica. Disponible en línea: <*http://www.snit.mx/informacion/institutos-tecnologicos-de-mexico*> [Consulta: 3 de septiembre, 2013].

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. “Cuéntame... Información por identidad”. Disponible en línea: <*http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/gro/poblacion/educacion.aspx?tema=me*> [Consulta: 17 de septiembre, 2015].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, e Instituto de Estadística de la UNESCO CINE. 2013. *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011*. Disponible en línea: <*http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-sp.pdf*> [Consulta: 28 de agosto, 2015].

Secretaría de Educación Pública. “Tecnológico Nacional de México-Instituto Tecnológico de Iguala”. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en línea: <*http://www.itiguala.edu.mx/*> [Consulta: 19 de noviembre, 2014].

Universidad Politécnica del Estado de Guerrero. “Programa Institucional de Desarrollo 2010-2013”. Disponible en línea: <*http://i.guerrero.gob.mx/uploads/2012/02/PROGRAMA-INSTITUCIONAL-DE-DESARROLLO-PIDE-2010-2013.pdf*> [Consulta: 10 de enero, 2013].

___. “Noticias”. México: Universidad Politécnica del Estado de Guerrero. Disponible en línea: <*http://upeg.edu.mx/*> [Consulta: 19 de noviembre, 2014].

Capítulo 5

Y después de la universidad, ¿qué? Jóvenes que cuentan con estudios de educación superior y trabajan en el comercio informal*

Raquel López y López

Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo analizar la inserción laboral de las y los jóvenes que han cursado estudios de educación superior, en especial de quienes —una vez que concluyeron sus estudios universitarios— se encuentran trabajando en el comercio informal, actividad en la que no son

* Este capítulo se deriva de la tesis de maestría presentada por Raquel López y López, "Jóvenes con educación superior que trabajan en el comercio informal en el Centro Histórico de la Ciudad de México" (2016), dirigida por la doctora Maritza Caicedo Riascos, defendida en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, con beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). También recibió beca de Conacyt en el marco del proyecto "Oportunidades y desigualdad social en la educación superior", con registro 181677.

necesarias las credenciales que portan. Aun cuando se sabe que tradicionalmente la universidad es reconocida como el espacio donde los jóvenes obtienen la certificación de los conocimientos y habilidades adquiridos en sus años de estudio, con el fin de obtener un trabajo acorde con su preparación y de ver recompensado el tiempo invertido con ingresos mayores, en comparación con los jóvenes que tienen menos escolaridad; tal panorama ideal no siempre se cumple. Es decir, se observa que mientras algunos jóvenes —al concluir sus estudios universitarios— acceden a un empleo acorde con su profesión, otros con el mismo nivel educativo enfrentan mayores dificultades en el momento de su inserción laboral y optan por aceptar un trabajo que no exige credenciales universitarias.

Se plantea que, en la actualidad, contar con estudios universitarios no resulta condición suficiente para que las y los jóvenes —en el momento de concluir su carrera— tengan acceso a iguales oportunidades laborales. Al respecto, la Organización Internacional de Trabajo (OIT) ha afirmado:

> Estamos frente a un panorama complejo: tenemos la generación de jóvenes mejor educada que haya existido, con un mejor manejo de las nuevas tecnologías y una mayor adaptabilidad en comparación con los adultos, pero hay una serie de obstáculos que impiden aprovechar este potencial (OIT, 2013: 9).

En el caso de México, lo anterior no constituye la excepción; por lo que el presente trabajo tendrá como foco de atención a los jóvenes con estudios universitarios que se insertan en el comercio informal,[1] actividad que resulta común ver en la cotidianidad de las ciudades —de manera particular en una

[1] El comercio informal generalmente se reproduce en forma de autoempleo, aunque a la vez los comerciantes suelen contratar a personas para que los apoyen en diversas actividades por las que se paga un sueldo, sin contrato ni prestaciones. Las operaciones de compra-venta en el comercio

gran urbe como la Ciudad de México— y que genera una serie de opiniones negativas, así como conflictos continuos entre comerciantes informales y autoridades, vecinos, transeúntes y comercios formalmente establecidos. Aun cuando se pensaría que dicha actividad es una válvula de escape a la que sólo recurren personas con pocos años de estudios, hay evidencia de que también individuos con escolaridad superior, trabajan en el comercio informal (Esquivel, 2008: 185).

Para analizar este hecho, las preguntas que guían el trabajo son:

1. ¿Qué factores han provocado que jóvenes con educación superior trabajen en el comercio informal?
2. ¿Cómo fue la transición de estos jóvenes entre la universidad y el trabajo?
3. ¿A qué oportunidades laborales tuvieron acceso?

La hipótesis central es que —más allá del nivel educativo— la estructura de oportunidades laborales a las que acceden, la precarización del mercado de trabajo, sus bajas expectativas laborales y las características del contexto así como las redes sociales en las que se desenvuelven, influyen para que se incorporen al comercio informal.

El trabajo se estructura en tres apartados. El primero da cuenta de las perspectivas teóricas que sustentan la investigación; en el segundo se analiza la estructura del mercado de trabajo al que se enfrentan los jóvenes, mediante microdatos aportados por la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE),[2] y se enfocan tres grupos: población en general, jóvenes entre 25 y 29 años, y jóvenes de esa misma edad con

informal no están amparadas por factura, y las principales formas de venta son ambulantes, semifija o fija.

[2] Se eligió esta encuesta ya que contiene información sociodemográfica y referente a las condiciones laborales de la población en edad de trabajar (la Ley Federal del Trabajo establece 14 años como la edad mínima para laborar).

educación superior. En dicho contexto, se ubica a las y los jóvenes con educación superior que trabajan en el comercio informal en la Ciudad de México. En el tercer apartado se trabaja con las entrevistas semiestructuradas que se realizaron a jóvenes de entre 25 y 29 años, quienes han cursado estudios de educación superior y que trabajan en diversos tianguis de la Ciudad de México. Se aborda cómo vivieron su tránsito de la universidad al trabajo, su inserción al comercio informal, y se analizan sus expectativas laborales en dos momentos: al ingreso a la universidad y en el momento de la entrevista. Para finalizar, se presentan las principales conclusiones a las que se llegaron.

I. Aproximaciones teóricas

A. Definición de "juventud"

Para esta investigación, se parte de que la juventud va más allá de un rango de edad. Siguiendo a Saraví: "[…] juventud es un periodo de transición, en el que tienen lugar una serie de procesos, eventos y decisiones que marcarán su vida futura, y a la vez ese proceso de transición sienta las bases de la sociedad por venir" (2009: 19). De tal manera, no es posible entender dicha transición sin las experiencias y decisiones de los jóvenes; pero tampoco sin tomar en cuenta las oportunidades y barreras que les imponen los procesos sociales en los que se desenvuelven. En ese mismo sentido, Casal (1996) resalta la heterogeneidad de las trayectorias juveniles[3] e incorpora

[3] Siguiendo a Elder (1985), para analizar el curso de vida de una persona, es necesario conocer sus componentes: trayectoria, transición y *turning point*. Es decir, a lo largo de su vida (trayectoria), una persona vive cambios que no suponen necesariamente una secuencia lineal, por lo que la transición se refiere a cambios significativos en la vida. Para el caso de los jóvenes: la independencia familiar, la entrada al mercado de

dimensiones individuales y culturales, como el entorno en el que se desenvuelven y su percepción acerca de la situación económica y laboral del país, así como sus expectativas a corto, mediano y largo plazo. De tal manera que los jóvenes constituyen parte de un proceso social en el que son sujetos activos y pasivos.

Es decir, por una parte se encuentran constreñidos por las estructuras sociales y económicas; a la vez, son agentes activos y racionales que toman decisiones y diseñan estrategias que les permiten salir adelante. A partir de esta perspectiva, en la presente investigación se indagó la transición de la universidad al trabajo y las oportunidades laborales a las que accedieron los jóvenes que han cursado estudios de educación superior antes de decidir trabajar en el comercio informal. Se tomaron en cuenta tres elementos:

1. Los componentes estructurales de la transición de la universidad al trabajo, la situación económica del país, la cobertura de las Instituciones de Educación Superior (IES) y las condiciones del mercado de trabajo.
2. El contexto social: da cuenta de las condiciones en las que se realiza la transición; es decir, el medio en el cual se desenvuelven los jóvenes.
3. Las estrategias: las acciones que los jóvenes emprenden para lograr su inserción laboral.

trabajo, el matrimonio y el nacimiento de los hijos. Dichas transiciones siempre están contenidas en las trayectorias, las que dan sentido y definen el curso de la vida de los individuos. El *turning point* o punto de inflexión, son eventos que traen consigo cambios inesperados y modificaciones en el curso de vida; pueden surgir de acontecimientos desafortunados, como la muerte de un familiar cercano.

Siguiendo a Casal (1996), la inserción laboral de los jóvenes puede sintetizarse en diversas modalidades de transición,[4] de las cuales para el presente trabajo sólo se utilizarán dos trayectorias:

a) La de éxito precoz, que da cuenta de los procesos de inserción laboral rápida y directa hacia posiciones profesionales de éxito.
b) La de aproximación sucesiva, que se basa en elevadas expectativas de posicionamiento social y profesional, pero en un contexto donde las opciones que pueden elegirse se encuentran limitadas. Su característica principal es la inserción mediante mecanismos de ensayo-error en la que —después de una etapa de formación de años— logran una inserción laboral precaria y subocupada.

B. El papel de la educación superior en la inserción laboral

El papel que cumple la educación para la inserción laboral, ha sido un tema ampliamente debatido. Desde la perspectiva de la teoría del capital humano (Becker, 1962), se ha subrayado el papel que desempeña la educación superior, que supone una transferencia de recursos del presente al futuro. Este enfoque considera la educación como factor clave para explicar las diferencias en los ingresos: relaciona una mayor cantidad de años de escolaridad con un mayor nivel de ingresos. Sin embargo, enfoques teóricos posteriores han demostrado que el papel de la educación superior se ha devaluado, frente a un mercado laboral cada vez más complejo (Spencer, 1973; Glyde, 1977; Collins, 1981).

[4] Casal detalla las modalidades de las trayectorias: de éxito precoz, obreras, de adscripción familiar, de aproximación sucesiva, de precariedad, y erráticas o de bloqueo.

Para el caso de México, diversos autores han dado cuenta de las condiciones precarias en las que los jóvenes realizan su inserción laboral, aunque cuenten con estudios superiores (Solís, 2014; Rodríguez-Gómez, 1998; Muñoz Izquierdo, 2009; Pieck Gochicoa, 2001; Saraví, 2009; Gil Antón, 2009), lo cual se refleja en la devaluación de las credenciales (*Ibid.*), y como consecuencia del lento crecimiento de la economía o del crecimiento no basado en los sectores más intensivos del conocimiento, o los dos (Muñoz Izquierdo, *Op. cit.*; De Ibarrola, 2009).

Por otra parte, respecto del papel que desempeñan las IES, investigaciones recientes señalan que un incremento sostenido de la matrícula de educación superior ha ocasionado la diversificación en la oferta de instituciones de educación superior; ello ha generado una estratificación de las instituciones educativas (Ruiz-Larraguivel, 2011, citado en Solís, 2014: 109).

Es decir, se observa que un pequeño sector de jóvenes pertenecientes a familias con altos ingresos, accede a universidades de alto prestigio y logra insertarse de manera exitosa en el mercado laboral. Con ello logran una transición escuela-trabajo exitosa y precoz, mientras que una proporción cada vez mayor de jóvenes, accede a instituciones de menor prestigio, recibe una educación devaluada y se emplea en condiciones desfavorables respecto de sus pares mencionados en primer término; aunque resultan todavía mejores si se les compara con los que no logran llegar a la educación superior (Villa Lever y Flores Crespo, 2002).

Así, se observa que para un sector de jóvenes con educación superior, las credenciales educativas ya no bastan para insertarse en trabajos formales, estables y bien pagados; sin embargo —pese a ello—, tienen más ventajas en su inserción laboral que quienes cuentan con menos años de escolaridad (Solís, *Op. cit.*: 110). Todo esto parece confirmar que la posición de origen afecta especialmente a las y los jóvenes

universitarios de estratos socioeconómicos medio-bajo y bajo, pues —pese a que han llegado a la educación superior— han acumulado una serie de desventajas en comparación con los universitarios que tienen un nivel socioeconómico medio-alto y alto.

En tal sentido, Rodríguez-Gómez (1998) hace hincapié en el papel que la escuela puede desempeñar como reproductora de desigualdades sociales, ya que aunque la expansión de la educación superior es vista como resultado de la democratización de las oportunidades sociales, en algunos casos puede contribuir a agudizar las desigualdades de origen. El autor hace referencia a la "paradoja de la meritocracia" para explicar los efectos perversos que produce la expansión universitaria que desequilibra los sistemas de oportunidades de formación y empleo.

Para analizar la posición de origen de las y los jóvenes con educación superior que laboran en el comercio informal, se trabajará con los diferentes tipos de capital, de Pierre Bourdieu (1979); el autor divide los recursos con los que cuenta un individuo: capital económico, cultural y social. El primero: los recursos materiales y económicos que un individuo posee. El segundo da cuenta de las diferencias en los resultados escolares, y está dividido en tres estados: el objetivado (obras de arte, museos, monumentos); el incorporado (adquirido por los individuos a lo largo del tiempo e incorporado en sus esquemas de percepción y pensamiento); y el institucionalizado: la certificación, de tal manera que la inversión escolar tiene sentido sólo si se ve reflejada en el acceso a un trabajo acorde con lo invertido en el proyecto. Asimismo, los beneficios materiales obtenidos por el título, dependerán de la escasez; por ello puede suceder que las inversiones (tiempo y esfuerzo) resulten menos rentables.

Por último, el capital social (Bourdieu, 2006; Coleman, 1988) hace referencia a las redes de relaciones con las que cuenta un individuo, así como su grado de reciprocidad; ellas

pueden ser determinantes en el momento de la inserción laboral de los jóvenes, ya que tener acceso a mejores redes traerá consigo mejores oportunidades laborales. En este mismo sentido, Granovetter (1973) (aun cuando no menciona el concepto *capital social*) hace referencia a un término similar al explicar la importancia que cobran los vínculos[5] en el momento de la inserción laboral; afirma que los vínculos débiles son un recurso de utilidad al inicio de la búsqueda de trabajo, debido a que generan redes abiertas que conectan a individuos quienes en un principio se encontraban distantes uno del otro.

Es decir, mientras los vínculos fuertes (familia y amigos cercanos) generan lazos, los vínculos débiles generan puentes que establecen una relación no cercana; por ejemplo, la que pueden establecer los jóvenes universitarios con sus profesores de la universidad; otro ejemplo es el de terceras personas que se conocen por medio de amigos en común.

C. Mercado laboral precario y sector informal

Para dar cuenta de las condiciones en que trabajan los jóvenes en el comercio informal, es necesario referirse a dos conceptos: *precariedad* y *sector informal*, pues en años recientes el mercado laboral mexicano se ha caracterizado por una presencia cada día más amplia de ambos fenómenos. De acuerdo con Castillo (2001: 121), el trabajo precario "[…] corresponde a diversas formas de ocupaciones asalariadas y no asalariadas caracterizadas por una baja calidad, inestabilidad en el empleo y escasa seguridad en los ingresos o las remuneraciones". Asimismo, señala: "[…] el empleo asalariado y estable, ha sido sustituido por formas atípicas de ocupación como el empleo

[5] El autor define el vínculo como una combinación de tiempo, intensidad emocional, confianza y servicios recíprocos. Según la combinación de dichos factores, los divide en fuertes, débiles y ausentes.

por contrato temporal, el trabajo a tiempo parcial y el autoempleo" (*Op. cit.:* 121).

Por otro lado, siguiendo a Beck (1998: 191), la transición del sistema educativo al ocupacional es inseguro y precario, ya que entre ellos hay una zona gris de subocupación llena de riesgos. Además, señala el autor: "[…] los títulos obtenidos en el sistema educativo han dejado de ser el acceso al sistema laboral, sino que sólo son un medio para acceder a la sala de espera en la cual se distribuyen las llaves para las puertas de entrada al sistema laboral" (*Op. cit.:* 193).

Por otra parte, el concepto de "sector informal" se refiere a las actividades productivas alternas al trabajo formal. Desde mediados del siglo xx, inició una discusión teórica respecto del concepto. En esa época, la teoría de la marginalidad[6] (Rostow, 1960) señalaba la coexistencia de dos segmentos en la sociedad: uno moderno que se ubicaba en un contexto urbano e industrial y otro tradicional en un contexto rural, el cual era visto como obstáculo para el crecimiento económico.

Desde esa perspectiva, se creía que era necesario un proceso gradual de transferencia de los trabajadores del sector tradicional hacia el moderno. A partir de dicho planteamiento, se identificaron cinturones de miseria urbana a los que se denominó "poblaciones marginales" y se tenía la idea de que, con el crecimiento económico en la región, se tendería a la desaparición gradual de tal problemática.

Frente a esta teoría, surgieron otras posturas en torno a la informalidad. Por una parte, la teoría de la dependencia, la cual —desde un enfoque marxista— sostenía que la economía en los países de América Latina guardaba una relación de dependencia y subdesarrollo con los países avanzados; por ello la marginalidad era producto de un excesivo ejército

[6] Con esta teoría en América Latina, dieron inicio los estudios referentes a la pobreza, la marginalidad, la migración rural-urbana; en tal contexto, el dualismo pretendía explicar los cambios sociales que estaban ocurriendo a la par de la incipiente industrialización.

industrial de reserva, pues la producción se concentraba en las empresas trasnacionales que mostraban poca inclinación a absorber la mano de obra disponible (Pacheco Gómez Muñoz, 2004).

A principios de la década de los setenta, Hart (1972) planteó por primera vez el concepto de *informalidad*. En un estudio referente al mercado de trabajo en Kenia, descubrió que una parte importante de la población se ocupaba en actividades organizadas en pequeñas unidades, caracterizadas por el alto contenido de mano de obra y escasos recursos, agrupándolas bajo la denominación de "sector informal".[7]

Posteriormente, en la década de los ochenta —en un contexto de crisis económicas recurrentes y cambio de modelo económico—, la discusión fue enriquecida por nuevos enfoques. Souza (1980) cuestionó la insuficiente especificidad del concepto, ya que en este sector podía encontrarse un gran abanico de actividades: desde empresas familiares hasta vendedores ambulantes y empleadas domésticas. Por otra parte, la Organización Internacional del Trabajo en su Programa Regional para América Latina y el Caribe (OIT-Prealac), señaló la incapacidad de la que adolecen los sectores modernos para absorber mano de obra, argumentando la existencia de relaciones entre varios mercados, donde el trabajo informal se encontraba al final de todos los eslabones.

Desde un enfoque neoliberal, Hernando de Soto (1987) afirmó que no son informales los individuos, sino más bien sus actividades, por lo que definió la "informalidad" como una zona de penumbra en la que los individuos se refugian cuando los costos de cumplir las leyes excede los beneficios, debido a la excesiva regulación del Estado, que inhibe su espíritu empresarial. Por tanto recomienda adelgazar su partici-

[7] Hart lo define como un conjunto de actividades caracterizadas por ingresos bajos y poca productividad; es decir, se trataba de una forma de subempleo, ya que los ingresos percibidos en estas actividades apenas alcanzaban para subsistir.

pación, con el objetivo de permitir el desarrollo de las empresas informales.

A su vez, Castells y Portes (1989) se refirieron a la informalidad como noción de sentido común, donde los límites no pueden ser capturados en una definición estricta, pues —más que una condición individual— se trata de un proceso generador de ingreso que se caracteriza por no estar regulado, al mismo tiempo que actividades semejantes sí lo están.

Por otra parte, la OIT (2000) realizó un cambio de concepción: dejó a un lado el concepto *sector informal*, con el argumento de que resulta inadecuado para reflejar sus aspectos dinámicos, heterogéneos y complejos; asimismo, adoptó el término "economía informal". Esta nueva definición incluye a una amplia gama de trabajadores: quienes realizan actividades por cuenta propia; trabajadores domésticos y a domicilio; así como trabajadores de fábricas explotadoras donde se les presenta como asalariados. Tienen características en común: no están reconocidos ni protegidos por la ley, además de que se encuentran en un alto grado de vulnerabilidad.

El comercio informal es parte del Sector Informal y generalmente se reproduce a manera de autoempleo; aunque al mismo tiempo los comerciantes suelen contratar a personas para que los apoyen en diversas actividades por las que se paga un sueldo, pero sin mediar contrato ni prestaciones. Esta actividad se remonta a la época prehispánica[8] y se caracteriza por su precariedad laboral. Asimismo, incluye una variedad de categorías que van desde la venta de mercancías en lugares y días determinados a los que se denomina "mercados sobre ruedas" y "tianguis", "puestos fijos y semifijos" en la vía pública, así como "puestos aislados" y "vendedores ambulantes".

[8] Desde la organización de los aztecas, había una fuerte actividad comercial. El tianguis de Tlatelolco es un ejemplo de actividades que en el presente podrían considerarse como "informales".

II. Condiciones del mercado laboral al que se enfrentan las y los jóvenes que cuentan con estudios de educación superior

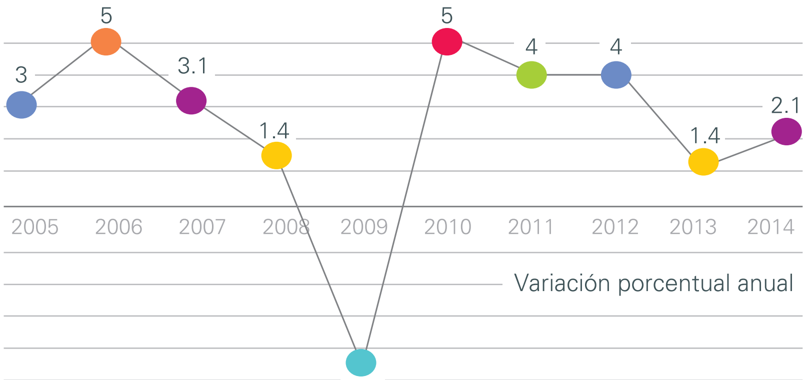
Una vez detallados los principales conceptos teóricos y con el objetivo de dar cuenta de los componentes estructurales que afectan la transición de la universidad al trabajo, en el presente apartado se exponen las condiciones del mercado laboral al que se enfrentan los egresados, así como algunas características socioeconómicas de las y los jóvenes que cuentan con estudios de educación superior y trabajan en el comercio informal.

Para iniciar, es necesario mencionar la relación que priva entre el comportamiento del mercado laboral y el desempeño de la economía, de tal manera que un país con altas tasas de crecimiento y productividad, requerirá una mayor fuerza de trabajo y viceversa. Para el caso de trabajo calificado, cuando la tasa de crecimiento de una economía es menor a la oferta de egresados de las instituciones de educación superior, habrá un desequilibrio, es decir: una menor cantidad de oportunidades respecto de la cifra de buscadores de empleo. Para el caso de México, en la gráfica 1 se observa la baja tasa de crecimiento de la economía mexicana en los últimos años, que ha limitado la estructura de oportunidades en el mercado laboral, lo cual ha generado un aumento tanto en el desempleo como en el subempleo.

A. Mercado de trabajo en el Distrito Federal

Como se observó, el desempeño de la economía no ha sido el adecuado; pero dado que la investigación se limitó al Distrito Federal, se debe señalar que —al ser el principal centro económico del país— presenta rasgos que lo distinguen de otras entidades: es el principal centro económico y financiero;

Gráfica 1
Tasa de crecimiento porcentual anual del PIB a precios de mercado sobre la base de dólares de Estados Unidos constantes de 2010



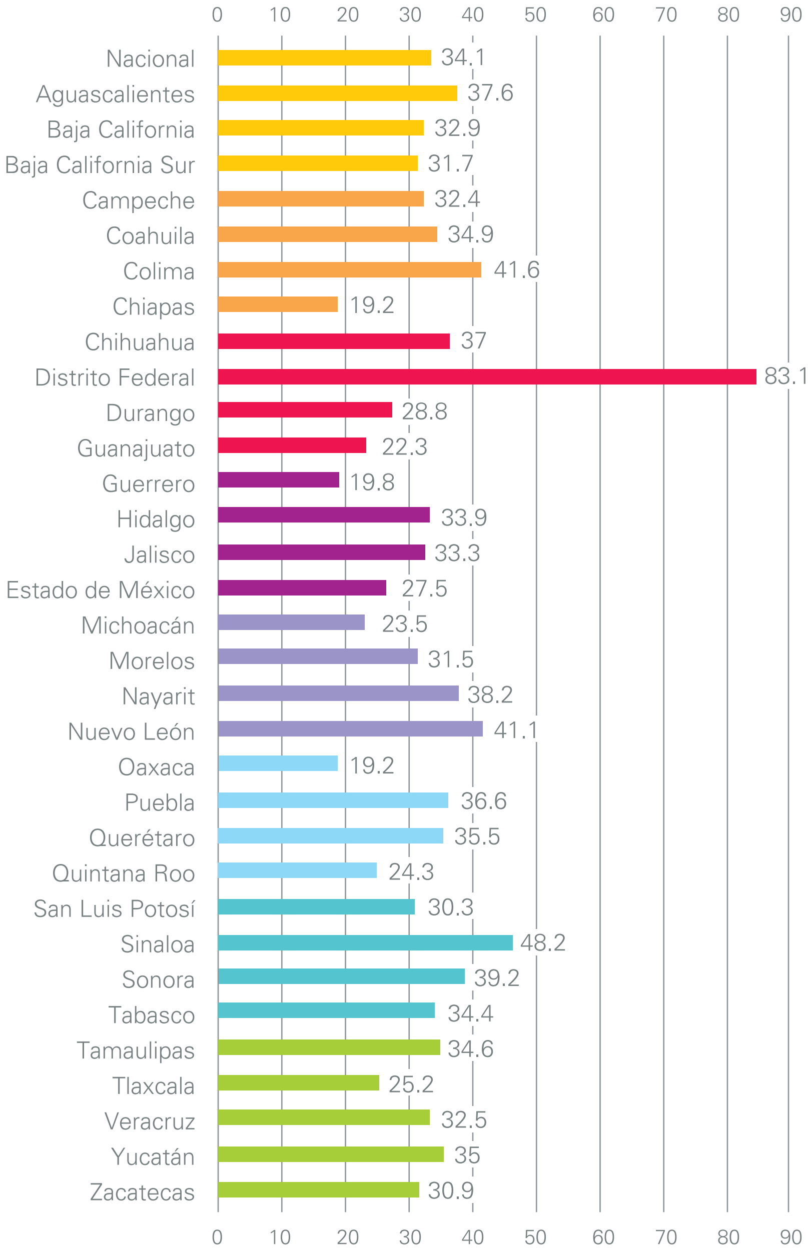
Fuente: Elaboración propia con datos del Banco Mundial (2015).

además, concentra gran cantidad de instituciones y organizaciones tanto públicas como privadas. Por otra parte, las principales universidades y centros de educación superior se encuentran en esta ciudad.[9] Al mismo tiempo, hay una gran cantidad de universidades privadas con diversos niveles de calidad y costos, situación que se refleja en una alta cobertura en la entidad, que alcanza 83.1% (gráfica 2), cifra muy por encima de la cobertura promedio en el nivel nacional (34.1%). Es decir, en el Distrito Federal —a diferencia de otras entidades— hay una gran cantidad de jóvenes que egresan año tras año de la universidad y que buscan insertarse en el mercado laboral.

Ante la alta cobertura del nivel de escolaridad superior en el Distrito Federal, es necesario conocer las condiciones del mercado de trabajo al que hacen frente los jóvenes que cuentan con estudios de educación superior; se trabajaron con

[9] Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Instituto Politécnico Nacional, Universidad Autónoma Metropolitana, entre otras.

Gráfica 2
Cobertura por grupo de edad y entidad federativa
Educación superior (19 a 22 años)



Fuente: Elaboración propia con datos del *Tercer informe de gobierno 2014* (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos-Presidencia de la República, 2014).

información de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) aplicada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).[10] De acuerdo con su metodología, una persona pertenece a la Población Económicamente Activa (PEA), cuando forma parte del grupo de personas que fueron contratadas para desempeñar una actividad económica (ocupados); mientras otros que aún no lo consiguen (desocupados),[11] ejercen presión mediante la búsqueda de trabajo, de tal manera que la PEA incluye tanto a ocupados como a desocupados.

Por otra parte, la Población no Económicamente Activa, refiere a la población no ocupada, cuya subsistencia depende de la transferencia de ingresos monetarios o no monetarios realizada por un familiar o terceras partes, y no intenta modificar su condición de no ocupación.[12] Asimismo, en la ENOE se hace la distinción entre "empleo" y "ocupación"; el concepto *empleo* es un término aplicable al trabajo subordinado;[13] el de *ocupación* hace referencia a las personas que son dueñas de un negocio propio, o bien que realizan actividades por su cuenta.

[10] Esta encuesta se levanta trimestralmente desde 2005 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Es la fusión de dos encuestas referentes al empleo: la Encuesta Nacional de Empleo Urbano y la Encuesta Nacional de Empleo; su objetivo consiste en obtener información estadística sobre las características ocupacionales de la población en el nivel nacional, así como otras variables demográficas y económicas para profundizar en el análisis de la situación laboral en México.

[11] Personas que no cuentan con un trabajo, pero que están intentando colocarse en el mercado laboral.

[12] Dentro de la Población no Económicamente Activa, se incluye a la población disponible para trabajar: la parte de la población en edad de hacerlo que —aun cuando le gustaría trabajar— ha desistido de la búsqueda, pues piensa que no tiene ninguna oportunidad al respecto.

[13] Relación laboral que tiene lugar entre una instancia superior a la que se rinde cuentas (un jefe o patrón), lo cual permite ocupar una plaza o puesto de trabajo.

Finalmente, la ENOE define al Sector Informal[14] como las unidades económicas que realizan sus actividades a partir de los recursos de los hogares, pero sin llegar a constituirse como empresas. Es importante señalar que, más allá del sector informal, la ENOE también busca identificar el empleo informal, al que define como la parte de la población ocupada que —aun cuando presta sus servicios laborales a unidades económicas formales— se caracteriza por la ausencia de un contrato de trabajo escrito, o bien por no tener acceso a las prestaciones laborales que establece la ley.

B. Situación laboral de las y los jóvenes que han cursado estudios de educación superior en el Distrito Federal

Con el objetivo de conocer las condiciones del mercado de trabajo al que se enfrentan los jóvenes en el momento de finalizar su etapa de estudiantes universitarios, a continuación se presentan algunos datos de la PEA dividida en tres grupos:

1. Población en general
2. Jóvenes de 25 a 29 años sin tomar en cuenta su nivel educativo.
3. Jóvenes de 25 a 29 años con estudios de educación superior

A partir del análisis realizado en el cuadro 1 sobre la PEA dividida en los tres grupos, el dato más relevante que se encontró, es la alta tasa de desocupación a la que hacen frente las y los jóvenes con estudios de educación superior (10.95%), que asciende al doble de la tasa de desocupación nacional (4.90%).

[14] El criterio para identificar al sector informal en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), se refiere a las empresas de hogares que se distinguen tanto por la carencia de una organización legalmente establecida como por la ausencia de prácticas contables que permitan distinguir los flujos económicos del hogar y del negocio.

Cuadro 1
Población económicamente activa

	Total	*Total* PEA	*Porcentaje* PEA	*Población ocupada*	*Porcentaje*	*Población desocupada*	*Porcentaje*
Nacional	**88 947 553**	**52 084 225**	58.56	**49 545 156**	95.10	**2 539 069**	4.90
Jóvenes de 25 a 29 años	8 643 203	6 282 348	72.69	5 870 440	93.40	411 908	6.60
Distrito Federal	**7 158 609**	**4 327 552**	60.45	**4 032 035**	93.20	**295 517**	6.80
Jóvenes de 25 a 29 años	653 847	516 971	79.07	469 277	90.80	47 694	9.20
Jóvenes de 25-29 años con 13 o más años de escolaridad - DF	**294 894**	244 981	**83.07**	**218 164**	**89.05**	**26 817**	**10.95**

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENOE 2014-I.

Lo anterior es un reflejo de que no se está generando la cantidad de empleos suficientes para la demanda de los jóvenes que egresan año tras año de la universidad.

Una las posibles causas es que en la Ciudad de México se encuentra concentrada una gran cantidad de IES, por lo que la cifra de egresados universitarios resulta mayor en comparación con otras entidades; otro factor que probablemente influya en la alta tasa de desocupación, es el hecho de que los jóvenes que han cursado estudios de educación superior no se encuentran dispuestos a aceptar cualquier trabajo, a diferencia de las personas con menos años de escolaridad. Además, mientras los jóvenes sigan contando con el apoyo económico de sus padres, es probable que continúen la búsqueda hasta encontrar un empleo acorde con sus expectativas; o bien, hasta que dichas expectativas se ajusten a las características de los puestos de trabajo disponibles.

Por otra parte, en el cuadro 2 se observa que en la Ciudad de México, cinco de cada diez personas trabajan en condición de informalidad.[15] Lo anterior es indicativo de las condiciones de precariedad en las que se encuentra el mercado de trabajo, ya que estos trabajadores no cuentan con la protección social de ley en caso de que sufran un accidente o padezcan una enfermedad, ni se encuentran generando recursos para una pensión cuando lleguen a la vejez. Es decir, aparte de que no se crean los puestos de trabajo suficientes, los que existen son precarios, pues ofrecen condiciones poco favorables para los trabajadores.

[15] De acuerdo con la ENOE, esta condición de informalidad puede incluir trabajos sin contrato laboral, sin prestaciones de ley (aguinaldo, prima vacacional, seguro para el retiro. . .), o bien trabajo por honorarios.

Cuadro 2
Población ocupada por condición de informalidad

Concepto	Nacional		Distrito Federal	
	Población	Porcentaje	Población	Porcentaje
Total población ocupada	*49 545 156*	*100*	*4 032 035*	*100*
Población ocupada en condiciones formales	20 924 638	42	2 019 749	50.09
Población ocupada en condiciones de informalidad	28 620 518	58	2 012 286	49.91

Fuente: Elaboración propia con datos de la enoe 2014-II.

Para complementar el análisis del mercado de trabajo, en el cuadro 3 se desglosa la clasificación por ingresos, dividida en tres grupos:

1. Población en general a nivel nacional.
2. Población en general en el Distrito Federal.
3. Jóvenes de 25 a 29 años con estudios de educación superior.

A grandes rasgos, en el cuadro 3 se observa que el nivel salarial en México es muy bajo. Tanto en el nivel nacional, como en la Ciudad de México, los trabajadores se encuentran concentrados en el rango de más de uno y hasta tres salarios mínimos[16] (entre $2 190.00 y $6 570.00); sin embargo, al analizar a las y a los jóvenes de 25 a 29 años que cuentan con estudios de educación superior, el rango se incrementa a más de dos y hasta cinco salarios mínimos (de $4 380 a $10 950).

Con tales datos se confirma que los salarios que perciben los trabajadores en el país son relativamente bajos; por otra parte, es evidente que el grupo de jóvenes de 25 a 29 años que cuentan con estudios de educación superior, muestra una mejor distribución salarial en comparación con los otros segmentos. Ello confirma lo señalado por Solís (2014) de que

[16] El salario mínimo establecido para 2016 fue de 73.04 pesos diarios.

los jóvenes con estudios de educación superior tienen más ventajas en su inserción laboral, respecto de los que cuentan con menos años de escolaridad (*Op. cit.:* 110).

CUADRO 3
CLASIFICACIÓN POR NIVEL DE INGRESO

	Nacional	*%*	*Ciudad de México*	*%*	*Jóvenes 25-29 años, con 13 o más años de escolaridad-D. F.*	*%*
Hasta un salario mínimo	6 488 488	13.16	352 256	8.62	6 776	3.11
Más de uno y hasta dos	12 024 721	24.39	967 644	23.67	27 510	12.61
Más de dos y hasta tres	10 937 955	22.19	713 832	17.46	45 770	20.98
Más de tres y hasta cinco	7 218 870	14.64	617 436	15.11	40 118	18.39
Más de cinco salarios mínimos	3 327 017	6.75	418 147	10.23	34 133	15.65
No recibe ingresos	3 682 777	7.47	101 204	2.48	2 713	1.24
No especificado	5 621 729	11.40	916 802	22.43	61 144	28.03
Total	*49 301 557*	*100.00*	*4 087 321*	*100.00*	*218 164*	*100.00*

FUENTE: Elaboración propia con datos de la ENOE 2014-II.

En esta primera parte del análisis, se ha aportado evidencia de que estructuralmente —al salir de la universidad— las y los jóvenes que cuentan con educación superior, hacen frente a condiciones adversas ya que (desde hace tiempo) el mercado de trabajo en la Ciudad de México se caracteriza por su precariedad e incertidumbre laboral, por sus bajos salarios y las altas tasas de desocupación e informalidad. Es decir, los componentes estructurales afectan la transición de los jóvenes de la universidad al trabajo y limitan su acceso a la estructura de oportunidades laborales; por ello, en caso de que sus padres no cuenten con un capital económico suficiente

para apoyarlos durante un desempleo prolongado, se verán obligados a ajustar sus expectativas y buscar opciones en la subocupación o bien en el autoempleo.

C. Jóvenes que han cursado estudios de educación superior y trabajan en el comercio informal

La segunda parte del análisis estadístico, da cuenta de las y los jóvenes que cuentan con educación superior y trabajan en el comercio informal. Para aproximarse a ellos, se trabajó con los microdatos de la ENOE, con el objetivo de separar a las y a los jóvenes de 25 a 29 años que cuentan con estudios de educación superior, y posteriormente —mediante dos preguntas del Cuestionario de Ocupación y Empleo—[17] se identificó a los que trabajan en el comercio informal. Las preguntas son:

P4F.- ¿En dónde se realizan estas actividades?
P4G.- En este negocio o actividad, ¿cómo se realiza el registro contable?

Como se puede observar en los cuadros 4 y 5, la cantidad de jóvenes que tienen entre 25 y 29 años, cuentan con estudios de educación superior y trabajan en el comercio informal, asciende a 19 656, equivalente a 9% de la PEA. En este punto, es necesario recordar la información ya vista en el cuadro 1, donde se analizó la PEA por segmentos, y detalla que había 218 164 jóvenes de entre 25 y 29 años, quienes habían cursado estudios de educación superior y se encontraban trabajando en el momento de levantar la encuesta, de tal manera que —al tomar en cuenta el dato de los jóvenes que trabajan en el comercio informal— encontramos que 9% (19 656) de la PEA

[17] Para obtener más información, puede revisarse el Cuestionario, así como el documento metodológico de la ENOE.

de entre 25 y 29 años y que ha cursado estudios de educación superior, se encuentra subocupado en esta actividad.

CUADRO 4
JÓVENES DE 25 A 29 AÑOS QUE CUENTAN CON ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y TRABAJAN EN EL COMERCIO INFORMAL

Lugar donde realizan las actividades del negocio	*Total*	*Porcentaje*
Ambulante de casa en casa o en la calle	5 859	29.81
Puesto improvisado	858	4.37
En el domicilio o propiedad del patrón o en el lugar donde requieren los clientes	6 451	32.82
Puesto semifijo	3 580	18.21
Puesto fijo	2 908	14.79
Total	*19 656*	*100*

FUENTE: Elaboración propia con datos de la ENOE 2014-II.

CUADRO 5
JÓVENES DE 25 A 29 AÑOS CON ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR QUE TRABAJAN EN EL COMERCIO INFORMAL

En este negocio o actividad...	*Total*	*Porcentaje*
Sólo se utiliza un cuaderno o una libreta de apuntes para llevar las cuentas	2 593	13.19
No lleva ningún registro contable	17 063	86.81
Total	*19 656*	*100*

FUENTE: Elaboración propia con datos de la ENOE 2014-II.

Por otra parte, en el cuadro 6 se observa que las y los jóvenes que cuentan con educación superior y trabajan en el comercio informal, tienen un nivel de ingreso entre tres y hasta más de cinco salarios mínimos. El dato es importante, ya que este rango de ingresos resulta similar al que ganan otros jóvenes con el mismo nivel educativo y que trabajan en otras actividades (en el cuadro 3 se observó que los ingresos para dicho grupo se encuentran entre dos y cinco salarios mínimos), por lo que

el ingreso no constituye un factor que los desmotive a trabajar en el comercio informal.

Cuadro 6
Clasificación por nivel de ingresos, jóvenes entre 25-29 años, con 13 o más años de escolaridad que trabajan en el comercio informal. Distrito Federal

	Total	*Porcentaje*
Más de tres y hasta cinco	4 828	24.6
Más de cinco salarios mínimos	5 470	27.8
No respondió	4 188	21.3
No recibe ingresos	854	4.3
No especificado	4 316	22.0
Total	*19 656*	*100.0*

Fuente: Elaboración propia con datos de la enoe 2014-II.

Con tales datos estadísticos, se concluye que en México —en el nivel estructural— el lento crecimiento económico ha limitado las opciones de trabajo para los jóvenes. En la actualidad, hacen frente a una serie de obstáculos en el momento de su inserción laboral: altas tasas de desempleo, condiciones laborales de precariedad, informalidad, incertidumbre y bajos salarios. Ante esta situación, el comercio informal se presenta como una opción viable para los jóvenes que han cursado estudios de educación superior. Aun cuando dicha actividad no se relaciona con lo que estudiaron, ofrece ingresos similares (incluso mayores) a los que tendrían en caso de trabajar como asalariados, con la ventaja de disponer de un mayor margen de libertad.

No obstante, aunque la escolaridad ha perdido peso en comparación con otros factores que influyen en las condiciones laborales, es importante señalar que la educación superior sigue brindando beneficios: un mayor nivel de ingresos en comparación con las personas que han cursado pocos años de escolaridad, un mayor nivel de cultura y conocimientos,

así como la formación de ciudadanos activos con una mirada más aguda de la realidad.

III. Contexto socioeconómico y estrategias de las y los jóvenes que cuentan con estudios de educación superior y trabajan en el comercio informal

Hasta el momento se ha analizado la estructura del mercado de trabajo en México, así como algunas características de las y los jóvenes que han cursado educación superior y trabajan en el comercio informal. A continuación se van a exponer los principales hallazgos de las entrevistas realizadas y que complementan el análisis estadístico. El trabajo de campo se realizó en diversos tianguis de la Ciudad de México, donde se identificó a ocho jóvenes de entre 25 y 29 años (hombres y mujeres) que cuentan con estudios de educación superior[18] y trabajan en el comercio informal. A partir de las modalidades de transición de Casal (1996, detalladas en un inicio), el análisis se realizó a partir de cuatro dimensiones que permitieron identificar los recursos económicos y sociales con los que contaban, los obstáculos a los que hicieron frente, y las razones que los condujeron a elegir trabajar en el comercio informal. Las dimensiones son:

a) *Socioeconómica y familiar:* refiere al origen social y a las redes con las que cuentan los jóvenes entrevistados.
b) *Escolar:* a partir de la cual se indagó cómo fue su paso por la universidad y qué les dejó haber estudiado una carrera profesional.

[18] Las carreras de los jóvenes, pertenecen a las áreas de Ciencias Sociales y Económico-Administrativas: Ciencias de la Comunicación, Periodismo, Ciencias Jurídicas y Administración Urbana, Economía (2), Contador Público y Administración de Empresas; a excepción de Adriana, quien estudió Ingeniería en Robótica.

c) *Laboral:* orientada al análisis de la transición de la universidad al trabajo, con hincapié en los obstáculos que enfrentaron, en las oportunidades laborales a las que tuvieron acceso, en su inserción laboral al comercio informal así como en las ventajas y desventajas que encontraron al trabajar en esta actividad.
d) *Subjetiva:* con la que se indagó la percepción que guardaban los jóvenes sobre el mercado laboral, las metas que tenían en el inicio de sus estudios universitarios y cuando ya estaban trabajando, para ver si habían cambiado, así como sus planes y metas en el momento de la entrevista.

Asimismo, el estudio se focalizó en jóvenes con las siguientes características:

1) Contar con estudios de licenciatura.
2) Tener entre 25 y 29 años y trabajar de tiempo completo[19]
3) Trabajar en el comercio informal.

A. Dimensión socioeconómica y familiar

Las y los jóvenes entrevistados provienen de hogares que se caracterizan por un capital económico[20] que va de medio a bajo, y sus padres no cuentan con estudios de educación

[19] Ya que se pretende analizar a los jóvenes que concluyeron su etapa de estudiantes; es decir: no trabajan para conseguir un complemento a sus estudios, sino que se encuentran enfocados en la vida laboral.

[20] Salvo el caso de Nadia, quien estudiaba en el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), universidad privada de alto prestigio. En este caso sus padres contaban con un negocio en el que confeccionaban y vendían ropa, principalmente uniformes escolares. Los ingresos obtenidos les permitían pagar las altas colegiaturas de la universidad; pero en un momento de crisis económica familiar, le fue imposible continuar en dicha institución.

superior;[21] es decir, el capital económico y familiar del que disponen es limitado, lo cual los coloca en una situación de desventaja, en comparación con otros jóvenes que tienen un origen socioeconómico alto y cuyos padres sí cursaron estudios universitarios. Otra desventaja relacionada con el bajo capital económico de los jóvenes entrevistados, se percibe en el hecho de que la mayoría ingresaron al mercado laboral mientras estudiaban, con objeto de solventar sus gastos.

Por un lado, dicha inserción no les permitió dedicarse de tiempo completo a sus estudios universitarios, ni complementar su formación con otras actividades (prácticas profesionales, cursos de idiomas e informáticos, intercambios académicos, y otros) orientadas a adquirir más habilidades para buscar su inserción laboral. Por otro, su trabajo se ubicaba en un ámbito distinto del de sus estudios, por lo que no acumularon experiencia profesional ni crearon redes de apoyo que les permitieran iniciar una carrera laboral ascendente.

Los jóvenes relatan que los empleos a los que accedieron mientras estudiaban, fueron de medio tiempo, sin prestaciones y con bajos salarios. A partir de ese momento, percibieron —como se muestra en los testimonios provenientes de las entrevistas— que el mercado de trabajo presentaba condiciones desfavorables y limitaba su acceso a la estructura de oportunidades laborales. Pese a ello, mantenían la expectativa de que una vez que concluyeran sus estudios, accederían a un mejor trabajo relacionado con su carrera:

> […] en una temporada trabajé como vendedora en una tienda de ropa. Duré como un año; pero sí era bastante difícil estudiar y trabajar; además de que la escuela me quedaba muy lejos (Adriana, Ingeniería Robótica, Instituto Politécnico Nacional).

[21] A excepción de Danielle, quien detalla que su mamá es licenciada en Ciencias Políticas, razón por la que eligió estudiar una carrera similar.

> […] en los pocos trabajos que llegué a encontrar […], te pagan muy poco y por un trabajo muy pesado y muy cansado y entonces yo no podía compaginar mis estudios con lo que en ese momento había en las ofertas de trabajo. Entonces me incliné más por lo que quería, que era seguir estudiando; y lo único que me daba la posibilidad de seguir trabajando y estudiando, era el comercio [*informal*]. O sea, si yo quería combinar un trabajo en una empresa establecida, era bajo las condiciones de la empresa, y yo no podía dedicarme a estudiar (Orlando, Universidad del Valle de México, Administración de Empresas).

Por otro lado, es de llamar la atención que sólo un par de los jóvenes[22] entrevistados que tienen un puesto de comercio informal, provienen de familias que también se dedican al comercio popular. Los demás llegaron a esta actividad por su cuenta, o bien por recomendación de un amigo. Además, es importante señalar que mientras eran estudiantes, algunos jóvenes enfrentaron situaciones de crisis económicas o familiares (o de las dos)[23] que los obligó a dejar a un lado su carrera. Tal es el caso de Danielle y Nadia:[24]

> Mi papá se jubiló, y decidió irse a vivir a Acapulco; y me fui con él […]. Realmente, allá fue algo horrible que marcó mi vida, porque pusimos un negocio: nos fue muy mal. Yo no pude regresar a la escuela; regresé con muchas cuestiones familiares, muchos problemas que hubo por allá (Danielle, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Ciencias Jurídicas y Administración Urbana).

[22] Ricardo y Valeria relatan que sus padres se dedican también a actividades comerciales; mientras que Orlando comenta que su hermano se dedica asimismo al comercio informal.

[23] En otras palabras, son puntos de inflexión (Elder, 1994), que constituyen cambios en el curso de vida debido a eventos inesperados.

[24] La situación de Nadia era compleja ya que, mientras estudiaba la carrera, fue madre soltera; sin embargo, sus padres la apoyaron con el cuidado de su hijo, así como con las colegiaturas y su manutención.

> Entonces llegó un momento de recesión, y yo le dije a mi mamá: "Pues yo me voy a salir: pido una baja temporal, y tenemos permiso un año. Una baja y puedes regresar: no pasa nada; pero de un año, se pasaron dos; se pasaron tres […]. Por un poco de ignorancia y por buena fe, mis papas compraron una casa; pero nunca pidieron papeles y, ya sabes: nos quitan la casa. O sea, el hijo del dueño fue a ver a mi mamá: "Sabe qué, señora, ya la vendimos". Y nos la quitaron (Nadia, Instituto Tecnológico Autónomo de México, Economía).

En los párrafos anteriores, se refleja que los recursos económicos y familiares con los que contaban en los momentos de crisis, no fueron suficientes para que las jóvenes entrevistadas continuaran sus estudios, motivo por el cual abandonaron la universidad para trabajar de tiempo completo; aun cuando tenían planeado retomar sus estudios en algún momento, les resultó imposible, por lo que no concluyeron su licenciatura.

Respecto de las redes en las que se desenvuelven (su capital social), los jóvenes relatan que establecieron sus relaciones familiares y de amistad con personas de su mismo contexto; es decir, desde la perspectiva de Granovetter (1973), no establecieron vínculos sólidos que les permitieran formar puentes, como puede ser el caso de maestros de la universidad y compañeros que tienen un mejor acceso a recursos tanto económicos como sociales. Desde esa perspectiva, las redes con las que contaban no les permitieron mejorar su estructura de oportunidades laborales, para acceder a un trabajo relacionado con lo que estudiaron.

> […] por mucho que estudies, si no sabes relacionarte, si no sabes trascender en donde te pares, pues nunca vas a pasar de maceta del corredor (Ricardo, Universidad Autónoma de Guadalajara, Contaduría Pública).

B. Dimensión escolar

En segunda instancia, se indagó su desempeño académico, que —según sus relatos— va de regular a bueno. Por ejemplo, Sergio comenta que incluso estuvo becado en el transcurso de su carrera.

> En la universidad me mantuve con beca. Estuve becado y ya al final, terminé la universidad (Sergio, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Economía).

> Mucha carga […]: a veces me quedaba ahí en la Universidad, en la biblioteca, entonces yo ya no veía a mi bebé: ya llegaba muy tarde […]. Los profesores eran de tiempo completo. Realmente si tú tenías una duda o cualquier cosa, tú ibas, los buscabas y sin cita y sin nada te atendían […]. Llevaba promedio de 8 […]; había materias que pasaba con 7 y yo decía: "Bueno, estoy satisfecha", porque, aparte, nunca dejé de trabajar (Nadia, Instituto Tecnológico Autónomo de México, Economía).

Por otra parte, algunos jóvenes relatan que la carrera que eligieron no resultó lo que esperaban, lo que provocó cierto desencanto; a pesar de ello, continuaron con sus estudios para tener un respaldo. No obstante, tales dificultades no parecen haber impactado de manera negativa la experiencia de haber estudiado una carrera profesional: todos se sienten satisfechos de haber llegado a la universidad.

> […] yo estudié en la vocacional 13 y salí como técnica en Informática; y luego decidí irme al área de Física-Matemáticas y escogí Ingeniería en Robótica. En el trayecto de la carrera, me di cuenta de que no era lo que esperaba y conocí unos talleres culturales que ahí mismo abrieron y tomé Fotografía y Cerámica. Y, bueno, de ahí fue como me enganché en la cerámica; yo terminé mi carrera para tenerlo como respaldo (Adriana, Instituto Politécnico Nacional, Robótica).

De acuerdo con los testimonios, se observa que entre los jóvenes el capital cultural en estado incorporado es diverso, pues mientras que la mayoría considera que su desempeño y experiencia en la universidad fueron buenos, otros denotan cierta decepción por la carrera que eligieron; es probable que ello haya influido en que —una vez que concluyeron sus estudios— en su transición de la universidad al trabajo se alejaran de su campo profesional.

C. Dimensión laboral

Mediante esta dimensión, se indagó la transición de la escuela al trabajo: los obstáculos a los que se enfrentaron y su inserción al comercio informal. Mediante sus testimonios de sus experiencias laborales previas, se observa que su estructura de oportunidades laborales fue limitada: los pocos trabajos a los que accedieron, se caracterizaron por ser temporales, sin prestaciones, con bajos salarios y a cambio de largas jornadas de trabajo.

Se debe subrayar que los mecanismos de inserción laboral que utilizaron los estudiantes, fueron bolsas de trabajo y ferias de empleo a las que acuden muchos jóvenes con perfiles educativos similares, incluso algunos con perfiles altos. Por otra parte, un factor que afectó su inserción, es que en las ofertas de trabajo se les pedía contar con experiencia laboral relacionada con la profesión que habían estudiado; no tenerla se convirtió en un obstáculo más que dificultó su inserción laboral.

> Empecé buscando en línea, en Bolsas de Trabajo de la Universidad […]; y algunas entrevistas se han materializado, pero desgraciadamente no se ha concretado ninguna. Una que otra sí, pero el salario que pagan es muy bajo (Sergio, Universidad Nacional Autónoma de México, Economía).

> Me fue muy difícil encontrar; en primera porque no tenía experiencia laboral; segunda, porque no había terminado una carrera, y los pocos trabajos que llegué a encontrar, te pagan muy poco y por un trabajo muy pesado y muy cansado (Nadia, Instituto Tecnológico Autónomo de México, Economía).

> Tuve la desventaja de que cuando terminé la carrera, hubo una crisis muy fuerte desde Estados Unidos; y en las áreas en las que yo podía haberme integrado a trabajar, no estaban contratando; muchas estaban despidiendo gente y las que sí estaban contratando, pues, ya sabemos que los sueldos son pequeños; pero, además, con pocas posibilidades de crecimiento y sin prestaciones; con contratos muy pequeños y eso también me motivó a hacer algo propio (Adriana, Instituto Politécnico Nacional, Robótica).

> Estuve trabajando en la Secretaría de Salud, pero los contratos son de seis meses y luego ya no me lo renovaron. Ganaba $6 300 al mes (Danielle, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Ciencias Jurídicas y Administración Urbana).

De acuerdo con los testimonios, por una parte se observa que la estructura de oportunidades laborales a las que tuvieron acceso fue limitada. Por otra parte, los jóvenes entrevistados —al percibir la situación económica como crítica— ajustaron sus expectativas y decidieron insertarse en el comercio informal, ante el riesgo de caer en un desempleo prolongado y ante la necesidad de contar con recursos económicos, pues —debido a su situación económica— era difícil que sus familiares los apoyaran con sus gastos.

Para los jóvenes entrevistados, la principal ventaja de trabajar en el comercio informal consiste en que los ingresos son similares (incluso superiores) a los que les ofrecían o llegaron a ganar en trabajos anteriores.[25] Por otra parte, tam-

[25] En un buen día, ganan en promedio de 5 000 a 10 000 pesos.

bién valoran el hecho de ser sus propios jefes, ya que se ven a sí mismos como empresarios, que frente a las adversidades elaboran estrategias alternas que les impiden caer en un desempleo crónico.

> Nadie me obliga a trabajar; no tengo un jefe y, en segunda, yo puedo ganar lo que yo quiera de acuerdo a como vaya mejorando mi negocio. O sea, por ejemplo: apenas acabo de comprar un lugar para vender en el tianguis (Orlando, Administración de Empresas).
>
> Yo siempre he pensado que este negocio es muy bueno; pero creo que si no lo haces con ética, con amor, pasión, nada te va a dar (Nadia, Instituto Tecnológico Autónomo de México, Economía).
>
> La ventaja es que eres tu propio jefe: administras tu tiempo. La ventaja es que puedes explotar muchas cosas en ti, como la parte en cómo te organizas, hasta dónde quieres llegar: es un trabajo muy personal y siento que explotas muchas áreas (Adriana, Instituto Politécnico Nacional, Robótica).
>
> […] los ingresos son más altos que al trabajar en otro lado […]. No tengo jefe […]. Sin embargo, eso no quiere decir que yo no sea responsable con mis actividades; pero puedo. . . , digamos que tengo más margen de maniobra con mi tiempo, con lo que puedo hacer y puedo disfrutar más mi tiempo […]. No tengo que estar encerrado en una oficina, ni estar subordinado (Sergio, Universidad Nacional Autónoma de México, Economía).

Los jóvenes coinciden en señalar que las mayores desventajas de su trabajo en el comercio informal son los operativos en los tianguis por parte de las autoridades, así como la incertidumbre laboral. Saben que no cuentan con ninguna protección social, por lo que les preocupa su futuro; además, ven como desventaja los altibajos en las ventas. Hay temporadas en las

que éstas caen, y otras que son buenas debido al regreso a clases de los niños, periodos vacacionales. . .

> […] los operativos, independientemente de que tú estés en regla o de que trates de vender cosas bien, cuando hay operativos […] las autoridades que se dedican a hacer esto son muy injustas. O sea, a ellos no les importa: te quitan tus cosas, te quitan tu mercancía y el argumento es que estás fuera de la ley, fuera del orden; y entonces en esos momentos tienes que vivir con mucho estrés, con mucha ansiedad (Orlando, Administración de Empresas).

> […] hay temporadas en las cuales las ventas suben y hay temporadas en las cuales las ventas bajan; y eso, anexado al clima. Que si llueve, que te puede afectar la venta: la gente no sale y no compra (Danielle, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Ciencias Jurídicas y Administración Urbana).

D. Dimensión subjetiva

En esta dimensión, se abordó la percepción que tienen los jóvenes sobre el mercado de trabajo y sus expectativas laborales: perciben que el mercado laboral les brinda pocas oportunidades para colocarse en un trabajo de calidad, por lo que valoran trabajar en el comercio informal. No obstante, les gustaría encontrar un trabajo relacionado con su carrera y con prestaciones de ley, pero al mismo tiempo continuar con su negocio como complemento a sus ingresos y respaldo en caso de quedar desempleados. Tenemos que señalar que un elemento presente en la vida de los jóvenes entrevistados es el sentimiento de inseguridad, como resultado de sus experiencias fallidas de inserción laboral y de las pocas oportunidades laborales a las que han tenido acceso.

> A mediano plazo me gustaría […] encontrar un trabajo formal; y a largo plazo […], una maestría […]. Me gustaría

> continuar aquí también, o sea […], quizá yo no venir, pero sí tener a gente: alguien que trabaje (Sergio, Universidad Nacional Autónoma de México, Economía).

Pese a los sentimientos de inseguridad que los acompañan, se sienten orgullosos de haber hecho frente a la adversidad mediante estrategias de autoempleo. Consideran que su paso por la universidad les ayudó a tener éxito como comerciantes: los que estudiaron cuestiones relacionadas con la economía y la administración, por ejemplo, adquirieron herramientas y conocimientos que les permitieron administrar y expandir su negocio. Además —desde su perspectiva—, la universidad también los ayudó a formarse como ciudadanos activos, con una mirada más aguda sobre la realidad. No obstante, también se percibe en algunos una sensación de frustración al no cumplir las expectativas que tenían en el momento de ingresar a la universidad:

> […] tomé unas clases de proyectos y que se pueden aplicar aquí, como técnicas de mercadotecnia (Sergio, Universidad Nacional Autónoma de México, Economía).

> […] soy muy buena para los negocios: tengo buen olfato […]. Mi papá se frustra un poco porque piensa que sería mejor que estuviera atrás de un escritorio […]. Le digo: "No, papá, no te frustres por mí; yo me siento realizada, me siento feliz. No creas que llevar a tu negocio a donde está es fácil y que cualquiera puede; es visión que te da la escuela, es otra manera de pensar (Nadia, Instituto Tecnológico Autónomo de México, Economía).

E. Transición de la universidad al trabajo

Mediante las cuatro dimensiones y de acuerdo con la perspectiva de Casal (1996), se aprecia que la transición de estos jóvenes fue de aproximación sucesiva. En un principio alen-

taban elevadas expectativas laborales; sin embargo, al hacer frente a un mercado laboral que ofrecía una estructura de oportunidades laborales limitada, su inserción se desarrolló mediante mecanismos de ensayo-error. Es decir, después de una etapa de formación prolongada, tuvieron una incursión laboral caracterizada por la precariedad y la subocupación. Asimismo, se observa que la mayoría de estos jóvenes estudiaron carreras del ámbito de las Ciencias Sociales y la Administración, lo que probablemente influyó en sus dificultades para encontrar un empleo formal, acorde con sus años de escolaridad, pues el mercado de trabajo para los egresados de tales áreas se encuentra saturado, y las oportunidades laborales resultan más escasas.

> […] la situación en todo el país no es la ideal para toda la gente que egresa y no nada más de Economía: de varias licenciaturas. […] espero que haya pronto un cambio de modelo económico que permita que el país crezca y genere los empleos (Sergio, Universidad Nacional Autónoma de México, Economía).

Mediante los testimonios recabados en las entrevistas, se confirma la paradoja de la meritocracia, ya que aun cuando todos los jóvenes cuentan con estudios de educación superior, en el momento de su transición de la universidad al trabajo, habían acumulado una serie de desventajas que los enfrentó a una estructura de oportunidades laborales limitada. Es decir: contar con estudios de educación superior no bastó para lograr una transición exitosa y precoz.[26] En este sentido, las condiciones del mercado laboral juegan en contra de su desarrollo profesional, pues como dice Muñoz Izquierdo (2009):

> […] cuando no existe un equilibrio razonable entre las cantidades de jóvenes que son preparados en el sistema escolar y la

[26] La trayectoria de éxito precoz, se refiere al proceso de inserción laboral rápida y directa hacia posiciones profesionales de éxito (Casal, 1996).

> capacidad del sistema productivo para absorberlos adecuadamente [...], se genera un problema que podemos denominar como "subempleo estructural".

Este desequilibrio, aunado a la precariedad, la incertidumbre laboral y los bajos salarios, orilla a los jóvenes a buscar una inserción desvinculada de su formación universitaria, y se constituye en una desigualdad estructural, que individualiza las soluciones con base en las capacidades personales. Sin embargo —según el mismo autor—, resulta claro que, para resolverlo, "[...] es indispensable la intervención de quienes diseñan e implementan las políticas públicas que influyen en el desarrollo económico y social del país" (*Op. cit.:* 199).

Conclusiones

- Con el análisis estadístico, se demostró que los factores estructurales del mercado de trabajo en la Ciudad de México, dificultan la inserción laboral de los jóvenes que han cursado educación superior, ya que hacen frente a una serie de obstáculos en el momento de su inserción laboral: alta tasa de desempleo, condiciones laborales precarias, informalidad, incertidumbre laboral y bajos salarios.
- Se observa que para el caso de los jóvenes que cuentan con educación superior que trabajan en el comercio informal, poseer capitales económico y social bajos se convierte en desventaja; asimismo, la ausencia de redes y los vínculos débiles, les dificultan el logro de una inserción laboral exitosa. Todo ello pese a contar con un capital cultural alto, como poseedores de estudios universitarios. En otras palabras, el contexto estudiado no asegura un empleo acorde con la cantidad de años de escolaridad que se logran.

- Los largos periodos de desempleo, así como la necesidad de contar con recursos económicos, exigieron de los jóvenes la elaboración de estrategias alternas. Aunque éstas les permitieron abrirse paso frente a la adversidad —pues trabajar en el comercio informal se convirtió en una opción viable frente a la limitada estructura de oportunidades laborales a las que tuvieron acceso—, se vieron forzados a vivir una inclusión laboral muy desfavorable.

Bibliografía

Alarcón, Sandra. (2008). *El tianguis global.* Colección Trabajos Destacados de Titulación de Posgrado. México: Universidad Iberoamericana.

Banco Mundial. "México". Disponible en línea: <*http://datos.bancomundial.org/pais/mexico*> [Consulta: 20 de junio, 2015].

Beck, Ulrich. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad.* Paidós Básica. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Becker, Gary S. "Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis". *The Journal of Political Economy* 70, núm. 5, Parte 2: Investment in Human Beings (octubre, 1962): 9-49. The University of Chicago Press.

Blanco, Emilio; Patricio Solís; y Héctor Robles, coords. (2014). *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: Otros Textos de Evaluación/El Colegio de México/Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Bourdieu, Pierre. "Los tres estados del capital cultural". *Sociológica,* núm. 5 (1979): 11-17. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

____. (2006). "Las formas del capital: capital económico, capital cultural y capital social". En *Poder, derecho y clases socia-*

les, coordinado por Pierre Bourdieu, 131-164. Colección Palimpsesto. Derechos Humanos y Desarrollo, 6. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bustamante Lemus, Carlos. (1993). "Aspectos relevantes del sector informal". En *Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Complejo geográfico, socioeconómico y político. Qué fue, qué es y qué pasa*, coordinado por Ángel Bassols Batalla y Gloria González Salazar, y compilado por Javier Delgadillo Macías, 128-153. Colección La Estructura Económica y Social de México. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Económicas/Departamento del Distrito Federal.

Casal, Joaquím. "Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas,* núm. 75 (1996): 295-316. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Castells, Manuel, y Alejandro Portes. (1989). "World Underneath: The Origins, Dynamics, and Effects of the Informal Economy". En *The Informal Economy: Studies in Advanced and Less Developed Countries*, compilado por Alejandro Portes, Manuel Castells, y Lauren A. Benton, 11-40. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.

Castillo, Dídimo. "Los nuevos precarios, ¿mujeres u hombres? Tendencias en el mercado de trabajo urbano en Panamá, 1982-1999". *Papeles de Población*, núm. 27 (enero-marzo, 2001): 99-145. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Coleman, James S. "Social Capital in the Creation of Human Capital". *The American Journal of Sociology* 94 (1988): 95-120. The University of Chicago Press.

Collins, Randall. (1981). *Sociology since Midcentury. Essays in Theory Cumulation.* Nueva York: Academic Press Inc.

Elder, Glen H. Jr. (1985). “Perspectives on the Life Course”. En *Life Course Dynamics: Trajectories and Transitions, 1968-1980*, compilado por Glen Elder, 23-49. Nueva York: Coronell University Press.

___. “Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course”. *Social Psychology Quarterly* 57 (1994): 4-15.

Esquivel, Edgar, coord. (2008). *La república informal: el ambulantaje en la Ciudad de México*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Gil Antón, Manuel; Javier Mendoza Rojas; Roberto Rodríguez Gómez; y María Jesús Pérez García. (2009). *Cobertura de la educación superior en México. Tendencias retos y perspectivas.* México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Glyde, Gerald P. “Underemployment: Definition and Causes”. *Journal of Economic Issues* 11, núm. 2 (1977): 245-260.

Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos-Presidencia de la República. *Tercer informe de gobierno 2014.* México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos-Presidencia de la República. Disponible en línea: <*http://cdn.presidencia.gob.mx/tercerinforme/3_IG_2015_PDF_270815.pdf*> [Consulta: 16 de febrero, 2017].

Granovetter, Mark S. “The Strength of Weak Ties”. *The American Journal of Sociology* 78, núm. 6 (mayo, 1973): 1360-1380. The University of Chicago Press.

Ibarrola, María de. “El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación laboral y sus ingresos, 1992-2004”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 11, núm. 2 (2009). Disponible en línea: <*http://redie.uabc.mx/redie/article/view/232/748*> [Consulta: 7 de junio, 2017].

International Labour Office. (1972). *Employment, Incomes and Equality: A Strategy for Increasing Productive*

Employment in Kenya. Ginebra: International Labour Office.

Kaztman, Rubén, coord. (1999). *Activos y estructuras de oportunidades: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo/Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Oficina de Montevideo.

Muñoz Izquierdo, Carlos. (2009). ¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de *investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación*. México: Universidad Iberoamericana.

Oliveira, Orlandina de. "Jóvenes y precariedad laboral en México". *Papeles de Población* 12, núm. 49 (julio-septiembre, 2006): 37-73.

Oficina Internacional del Trabajo. (2000). *Medición de la economía informal*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.

Organización Internacional del Trabajo. (2013). *Trabajo decente y juventud en América Latina*. *Políticas para la acción*. Lima: Organización Internacional del Trabajo.

Pacheco Gómez Muñoz, María Edith. (2004). *Ciudad de México, heterogénea y desigual: un estudio sobre el mercado de trabajo*. México: El Colegio de México-Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Pieck Gochicoa, Enrique. (2001). *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. México: Universidad Iberoamericana/Instituto Nacional de la Juventud/United Nations International Children's Emergency Fund.

Portes, Alejandro, y William Haller. (2004). *La economía informal*. Serie Políticas Sociales, 100. Santiago de Chile: Naciones Unidas/Comisión Económica para América Latina y el Caribe-División de Desarrollo Social.

Rodríguez-Gómez, Roberto. "Premio 'Andrés Bello' Educación superior y desigualdad social". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 3, núm. 5 (enero-junio, 1998): 139-168. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Rostow, Walt W. (1960). *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ruiz-Larraguivel, Estela. "La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas". *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 2, núm. 3 (2011): 35-52.

Saraví, Gonzalo A. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Publicaciones de la Casa Chata.

Solís, Patricio. (2014). "Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas". En *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México,* coordinado por Emilio Blanco, Patricio Solís, y Héctor Robles, 71-106. México: Otros Textos de Evaluación/El Colegio de México/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Soto, Hernando de. (1987). *El otro sendero*. Bogotá: Oveja negra.

Souza, Paulo Renato. (1980). *Emprego, Salários e Pobreza.* Serie Teses e Pesquisas. São Paulo: Hucitec.

Spencer, Michael. "Job Market Signaling". *The Quaterly Jornal of Economics* 87, núm. 3 (agosto, 1973): 355-374. The MIT Press.

Villa Lever, Lorenza, y Pedro Flores-Crespo. "Las universidades tecnológicas mexicanas en el espejo de los institutos universitarios de tecnología franceses". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 7, núm. 14 (enero-abril, 2002): 17-49. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Capítulo 6

Agencia y oportunidades El papel de las redes para aprovechar las oportunidades estructurales en un contexto rural-urbano*

Leonel Hernández Polo

Introducción

En este capítulo, se describe de qué manera algunos jóvenes de sectores rural-urbanos accedieron a la educación superior y se convirtieron en profesionistas, pese a sus desventajas socioeconómicas y estructurales. Se trata de un estudio con

* Este capítulo se deriva de la tesis de maestría presentada por Leonel Hernández Polo, "Entre dilemas, redes y posiciones: experiencias de interventores educativos en una zona rural urbana del estado de Morelos", dirigida por la doctora Ruth Paradise Loring, defendida el 27 de febrero de 2015 en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), con beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). También recibió beca del Conacyt en el marco del proyecto "Oportunidades y desigualdad social en la educación superior", con registro 181677.

egresados de licenciatura del estado de Morelos, México, cuyas posibilidades de haber llegado a la educación superior eran limitadas. Las prácticas en red y los procesos de agencia desde la colectividad, son elementos centrales que explican el modo como tales jóvenes superaron algunas de sus condiciones de desigualdad y lograron aprovechar la oportunidad que se presentó en su horizonte tanto estructural como cultural.

La propuesta consiste en analizar el modo como los jóvenes que provienen de sectores marginados, van movilizándose en sus propias estructuras de oportunidad, pues hay factores sociales que ofrecen oportunidades diferenciadas a los agentes. Dichas diferencias tienen que ver con la ubicación geográfica (el acceso a los bienes y servicios, a las oportunidades educativas y laborales), así como con la posición social de origen. Al respecto, las posiciones sociales de origen determinan la manera como los agentes pueden desplazarse en una estructura de oportunidades determinada, "[…] la cual refiere a las opciones u oportunidades reales que la sociedad ofrece a distintos grupos socioeconómicos y entre las que los individuos pueden elegir" (Villa Lever, 2014).

Dado que los jóvenes que fueron objeto del presente estudio provienen de zonas con marginación geográfica y pocas oportunidades de educación superior, se busca responder a la pregunta: ¿cómo hicieron para aprovechar las oportunidades que su propio contexto de desigualdad les ofreció, ingresar a la universidad y convertirse en profesionales?

Se describe cómo los jóvenes aprovecharon la estructura de oportunidad y construyeron sus propias oportunidades en cuanto a 1) su proceso de entrada a la universidad y permanencia; 2) los procesos de ingreso al mercado laboral; y 3) la transformación objetiva de sus condiciones de vida.

El argumento central del presente trabajo consiste en que la vida de los jóvenes marginados se transforma no sólo por la oportunidad material que ofrece una institución en un contexto dado ni por los procesos de agencia individuales de los

agentes. Se trata más bien de un proceso donde están implicados diversos elementos que permiten el aprovechamiento de la oportunidad: la oferta que hace una institución, la familia que motiva a emprender la acción, la agencia individual (acción movida por el deseo y las expectativas) y —especialmente— las redes que los agentes van construyendo a lo largo de sus trayectorias.

I. Posiciones y oportunidades Planteamiento del problema

Algunas discusiones de diversas escuelas sociológicas giran en torno al problema que plantean las posiciones sociales como espacios de oportunidades desiguales. Por ejemplo, la idea de *espacio social* de Pierre Bourdieu ha sido importante para describir procesos mediante los cuales las personas de ciertos grupos o estratos sociales se desplazan en sus propios espacios. Dichas personas difícilmente se transponen a otros espacios, dado que "[…] los individuos no se desplazan al azar en el espacio social […] porque las fuerzas que confieren su estructura a este espacio se imponen a ellos" (Bourdieu, 2012: 125).

En tal caso, se esperaría que hijos de obreros o de campesinos sean obreros o campesinos; que hijos de maestros sean maestros o similares; que hijos de empresarios o funcionarios sean empresarios, funcionarios o similares, pues tienen ante sí una estructura de oportunidades, una situación social concreta (Villa Lever, 2014) que se muestra ante ellos como un *campo de los posibles* (Bourdieu, *Op. cit.*).

Las trayectorias de los jóvenes que son originarios de zonas rurales o rurales urbanas marginadas (hijos de campesinos u obreros), serían más o menos homogéneas y tendrían un destino similar, dado que su horizonte de oportunidades los conduciría a posiciones iguales a las de su grupo social. Sin

embargo, no siempre es así. Jóvenes, mujeres y hombres han escapado de su *destino objetivo*. Algunos de estos casos son los que se documentan en el presente trabajo.

Las posturas sociológicas más comunes para explicar los procesos mediante los cuales los agentes *escapan* a su horizonte determinado, a su destino objetivo, giran en torno a la idea de "agencia" (Sen, 1999; Giddens, 1983; y Giddens, 2011; Holland, Lachicotte Jr., Skinner, y Cain, 1998; Villa Lever, 2014; Daudé, 2012; Ibrahim y Alkire, 2007). *Agencia* es un concepto que proviene del vocablo inglés *agency*, que designa "algo o alguien cuya acción produce un efecto particular". Tiene sentido usarla así dado que proviene del latín *agentia* y éste a su vez deriva de *agere* ("hacer"). *Agency* como verbo, refiere entonces a "la acción o intervención que produce un efecto particular" y *agent* como sustantivo refiere a la "persona o cosa que toma un rol activo o que produce un efecto específico" (*Oxford English Dictionary*, 2014).[1]

En las últimas décadas, el concepto *agencia* es utilizado para nombrar las "cualidades", "rasgos", o "capacidades" que dan a los agentes un rol activo que les permite moverse en su contexto y transformar sus condiciones (Narayan, 2005; Holland, Lachicotte Jr., Skinner, y Cain, *Op. cit.*; Holland y Lave, 2001). También se usa para designar la capacidad de los agentes de desarrollarse y conseguir sus metas como un ejercicio de su libertad (Sen, *Op. cit.*).

Se ha llegado a sostener (principalmente desde las posturas económicas de organismos internacionales como el Banco Mundial) que la agencia es lo que determina que los actores salgan de su situación de pobreza o marginación, que escapen de su destino objetivo, que construyan su propio destino y que lleguen a ocupar espacios a los que "no pertenecían" y a "subir" en la escala social. Dicho movimiento de un espacio a otro (o tal agencia) estará en función de su capacidad de

[1] Traducción del autor.

empoderamiento (Ibrahim y Alkire, *Op. cit.*; Alsop, Bertelsen, y Holland, 2006). El concepto de *empoderamiento* se relaciona con los conceptos de *agencia*, *autonomía*, *autodeterminación*, *liberación*, *participación*, *movilización* y *confianza en sí mismo*. Este concepto es el que se difunde desde el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD):

> Alsop [Bertelsen y Holland, 2006] describen el empoderamiento considerando dos componentes. El primero podría ser pensado como una expansión de la agencia: la capacidad de actuar en función de lo que una persona valora y tiene razones para valorar. El segundo componente de empoderamiento se enfoca en el ambiente institucional, el cual ofrece a las personas la oportunidad de ejercer su agencia de manera provechosa. El foco [*se concentra*] en la *estructura de oportunidades* que provee las precondiciones para una agencia efectiva (PNUD, 2011: 2, nota que se basa en el artículo en inglés de Ibrahim y Alkire, 2007).

No obstante, tales posturas olvidan que los agentes no se mueven libremente en el mundo, ni hacen lo que les place para lograr sus propósitos, sino que se encuentran dentro de una estructura social que tiene reglas y relaciones de poder (Holland, Lachicotte Jr., Skinner, y Cain, *Op. cit.*). De este modo, el concepto *agencia* tiene dos vertientes: por un lado la capacidad y la potencia individual del agente (empoderamiento); por otro, la estructura de oportunidades, es decir: la situación social concreta o el ambiente institucional que le ofrece oportunidades objetivas (Narayan, 2005: 5).

La relación entre la agencia y la estructura de oportunidades cobra formas particulares cuando se trata de personas en contextos de marginación y de desigualdad social. Las instituciones (tanto formales como informales) configuran escenarios distintos donde los agentes tienen que actuar y —en contextos de marginación— se propician desigualdades. No todos tienen acceso a las oportunidades que brindan las

instituciones; y las instituciones tampoco ofrecen las mismas oportunidades en contextos desiguales. La agencia, entonces, difícilmente puede materializarse si no se tienen al alcance las oportunidades institucionales o no se tiene acceso a los recursos ni a las relaciones de poder que conduzcan al desarrollo económico y al bienestar cuando se trata de gente marginada.

Al respecto, Narayan (*Op. cit.*) argumenta una relación cíclica entre la agencia y la estructura de oportunidad. Por un lado, sostiene que el clima institucional otorga a los agentes la información necesaria, la inclusión y la posibilidad de participación; pero —por otro— los agentes usan sus recursos materiales, psicológicos, sociales y políticos para exigir que la institución les otorgue las posibilidades y les permita el desarrollo. Surge entonces una lucha entre el agente y la estructura, donde:

> La estructura de oportunidad de una sociedad está definida por un contexto político, social e institucional más amplio de reglas formales e informales, así como de normas dentro de las cuales los actores persiguen sus intereses. *Agencia* es definida por la capacidad que tienen los actores de emprender decisiones para la acción, una función que entraña recursos y capacidades tanto individuales como colectivos (Narayan, *Op. cit.:* 6).[2]

Las desigualdades también se brindan desde lo institucional, cuando no se ofrecen las mismas oportunidades en contextos diversos. Por ejemplo, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Ayala, Morelos —donde se realizó el presente estudio—, no ofrece lo mismo que la UPN en la sede central en la Ciudad de México en cuanto a infraestructura, recursos bibliográficos o recursos informáticos. La sede central atiende con muchos más recursos a sus estudiantes. Sin embargo, la acción de la UPN de ofrecer una licenciatura en una zona mar-

[2] Traducción del autor.

ginada constituye un factor clave que brindó la oportunidad de estudiar una carrera donde no hay otras opciones. Narayan (*Op. cit.*) sostiene que:

> Las instituciones formales clave incluyen los procesos de implementación de las leyes, las reglas, las regulaciones llevadas a cabo por el Estado, los mercados, las sociedades civiles y las agencias internacionales […] [*y tales*] acciones de los estados son muy importantes en la creación de condiciones para que la gente pobre y otros actores tomen decisiones, esfuerzos de empoderamiento que a menudo se enfocan al cambio de las desigualdades en las relaciones de poder entre el Estado y la gente pobre (8).[3]

Las asimetrías en la estructura de oportunidades que ocupan los agentes, les hicieron tener oportunidades desiguales (Villa Lever, 2014). Puede señalarse que el clima institucional crea incentivos para emprender la acción o para quedarse en la inacción. A los agentes, luego entonces, corresponde aprovechar las oportunidades que les ofrece la institución o quedar excluidos. Sin embargo —desde un punto de vista de trayectorias individuales—, difícilmente podrían luchar contra un clima institucional adverso para realizar procesos de agencia. Aquí es donde entra en juego la idea de *agencia* como *un proceso que ocurre desde una colectividad*. Desde esta idea, se analizan los procesos de agencia de los jóvenes de un sector rural-urbano que aprovecharon una oportunidad de ingreso a la educación superior y construyeron sus propios espacios laborales como profesionistas.

¿Cómo hicieron los agentes de un sector rural-urbano marginado para aprovechar las oportunidades que les ofreció su contexto y para construir las que no les ofreció?

[3] Traducción del autor.

II. Metodología

Para abordar este problema, se partió de las siguientes preguntas: ¿Cómo son los procesos de ingreso, permanencia y egreso de la licenciatura de los jóvenes rural-urbanos de condiciones socioeconómicas desfavorables? ¿Qué condiciones de orden familiar, contextual y cultural están implicadas en el acceso a la educación superior de dichos jóvenes? ¿Cómo están implicados los factores del contexto local con los aspectos subjetivos: deseos, intereses y expectativas en el proceso de transformación de sus condiciones de vida? ¿Qué ofrece la institución para satisfacer las necesidades y expectativas profesionales de los jóvenes rurales-urbanos?

Para responder a estas preguntas, se hizo un estudio etnográfico. Las técnicas de recolección de datos (entrevistas profundas, observaciones, observaciones participantes y charlas informales) se integraron con la perspectiva analítico-explicativa de la teoría fundamentada o *grounded theory* de Glaser y Strauss (1967). Entre 2012 y 2013, se realizaron las entrevistas en profundidad a cinco egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la UPN Morelos, de distintas generaciones; charlas informales con docentes y otros egresados; así como observaciones participantes.

A partir de algunas lecturas (Taylor y Bogdan, 1987; Arfuch, 1995), se recuperó una forma de entrevista profunda donde el guión pasa a segundo término y cobra más importancia la charla abierta y fluida. Las entrevistas con los egresados fueron más bien hondas conversaciones acerca de muchos temas de sus vidas y de sus experiencias más significativas. La metodología de análisis permitió comprender elementos comunes en sus trayectorias, los factores sociales y subjetivos que intervinieron, así como la reconstrucción de los procesos de agencia de los cinco entrevistados. No se narran historias individuales sino procesos comunes a partir de cinco relatos diferentes (Peacock y Holland, 1993; Becker y Geer, 1973).

La muestra no fue probabilística. Los egresados entrevistados fueron seleccionados con el criterio de que provinieran de zonas rurales-urbanas y de familias en condiciones socioeconómicas desfavorables (niveles de ingreso económico) y que se ubicaran en espacios profesionales diversos, independientemente de la generación a la que pertenecieran. También se buscaron los contrastes y las diferencias entre ellos en cuanto a su ocupación profesional. Se seleccionó a una maestra de primaria (Irene), a una estudiante de posgrado y profesora de educación superior en una universidad privada (Yehudit), a un maestro de educación especial (Gabriel), a un profesional liberal[4] (Orlando) y a una egresada sin empleo profesional formal (María).[5] Las observaciones participantes (Becker y Geer, 1973) se realizaron en un Congreso de Intervención Educativa en 2012 en Guadalajara, donde se reunieron estudiantes y profesores de la LIE, así como en reuniones con egresados también en 2012, en la sede de la UPN en Ayala, Morelos.

III. Ubicación contextual

Con la finalidad de ubicarse en un espacio, se describen a grandes rasgos algunas características del lugar donde los jóvenes cruzaron sus trayectorias. No obstante, es muy difícil

[4] El término "profesional liberal" se usa regularmente para designar a los profesionales que no están prestando sus servicios a una empresa o a una institución gubernamental mediante un contrato de trabajo permanente, sino que ofrecen sus servicios de manera directa al cliente por medio de contratos por obra o por producto. En el siglo XIX en Europa, el término "profesión liberal" se refería a la prestación de servicios intelectuales o artísticos, en oposición al trabajo obrero o manual; se refería también al progreso intelectual de los hombres (libertad intelectual), así como al progreso social y material por su propia cuenta (libre del poder estatal o eclesiástico) (Hayek, 1973).

[5] Se han cambiado los nombres de los entrevistados, con el propósito de cuidar la confidencialidad de sus afirmaciones.

ubicar a un grupo de personas o una comunidad en un contexto particular. Las personas se mueven de un contexto a otro. Además, los movimientos y las redes de los agentes van más allá de una ubicación espacio-temporal: se mantienen y se transforman con el tiempo y el espacio (Nespor, 1994).

El estudio se realizó entre 2012 y 2013, en el municipio de Ayala, Morelos, con egresados de la LIE de la UPN, sede Ayala. La LIE es una carrera nueva y poco conocida que se ofrece en las unidades de la UPN, sobre todo en las sedes que se encuentran en ciudades y sectores rural-urbanos de los estados de la república. Ayala es un municipio predominantemente rural donde los campesinos jornaleros, obreros, pequeños comerciantes, artesanos y en menor medida los productores agrícolas, representan los oficios más comunes, pues sólo 2.2% tiene empleo urbano permanente (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, 2010).

Ayala ocupa 7.74% de la superficie total del estado. Cuenta con 106 localidades o rancherías,[6] diseminadas a lo largo y ancho del municipio en las zonas de selva y cultivo. 60.36% de su territorio está dedicado a la agricultura; 6.24%, a pastizales para ganado; 29.66% es selva y sólo 3.67%, zona urbana (INEGI, *Op. cit.*), ocupada por la cabecera municipal —que es la ciudad de Villa de Ayala— y por la zona conurbada entre Villa de Ayala y la ciudad de Cuautla.

En la región se observan casas de estructura de cemento con techos de losa o lámina de zinc; abundan las plantaciones de caña de azúcar, de maíz y sorgo.[7] El principal medio de transporte son los pequeños colectivos (vagonetas); en pequeña

[6] Una "localidad rural o ranchería" es definida por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) como el asentamiento humano que cuenta con menos de 2 500 habitantes. En promedio, estas localidades rurales tienen 126 habitantes, lo cual es un indicador de dispersión de la población rural (Secretaría de Gobernación (SG)-Consejo Nacional de Población, Conapo, 2013).

[7] En 2011, había 13 319 hectáreas de tierras de cultivo en esta zona, principalmente de alfalfa, frijol, sorgo, maíz y caña de azúcar (INEGI, 2010).

escala, los autos y camionetas particulares. Los campesinos, pequeños comerciantes, estudiantes y amas de casa son los principales usuarios del transporte público. Los primeros generalmente llevan consigo sus herramientas de trabajo como machete, azadón, oz, entre otras. Una gran cantidad de señoras y señores aún portan vestimenta indígena (ropa de manta, huaraches de correa, sombreros, rebozos); en varias ocasiones, los escuché hablando náhuatl.[8]

En el centro de Ayala se observa el mercado, el palacio municipal, vendedoras y vendedores indígenas de productos de la región: nopales, frijol, cacahuates, nanches, ciruela jobo, tamales, tlacoyos y dulces. A 10 minutos del centro de Ayala (sobre la carretera Cuautla-Moyotepec), se encuentra la subsede de la UPN, en el ejido "Rafael Merino".

La población de Ayala tiene un estilo de vida rural que gira en torno a las labores del campo como la agricultura, el cuidado de ganado, crianza de pollos y comercio informal de productos agrícolas. La vida rural de esta población también se mezcla con hábitos urbanos, dado que en Ayala las personas

> […] cuentan de modo creciente con infraestructura y servicios públicos que les ofrece algunas condiciones de "vida urbana" [*como*] energía eléctrica, agua y drenaje entubado, pavimentación de calles, centros de salud comunitarios y escuelas de distintos niveles educativos, tiendas, e incluso ciber-cafés (Tapia, 2015: 73).

El comercio se da en la zona urbana donde la gente de las zonas rurales lleva sus productos. En 2010, el municipio no

[8] Según el Censo de 2010, en Ayala 2 589 personas de 5 años y más hablan alguna lengua indígena (3.3% de la población total del municipio): 43.4%, náhuatl; 38.0%, mixteco; el resto, no especificado. 127 personas hablan alguna lengua indígena pero no el español (INEGI, *Op. cit.*).

invirtió ni un peso en urbanización ni en cuidado del medio ambiente (INEGI, *Op. cit.*), lo que remarca su carácter rural.[9]

Por otro lado, el porcentaje de jóvenes de 15 a 24 años que se encuentran en la escuela es 37.4%, lo que indica un alto grado de marginación en la educación media superior y superior (63.6% no accedió). De hecho, la cobertura en educación secundaria es 87.8%; en primaria, 93.4% (INEGI, *Op. cit.*); por ello no se logra la cobertura total en el nivel básico (900 niños en edad no están en la primaria y 1 708 no asisten a la secundaria, pese a que están en edad de hacerlo).[10] Ayala cuenta con 51 escuelas de preescolar; 53 de primaria; 20 de secundaria; 7 de bachillerato; una escuela de formación para el trabajo en Anenecuilco y una universidad, que es la subsede de la UPN.

A. La LIE en Ayala, Morelos

En este contexto, la UPN ofrece la LIE, cuyo objetivo es:

> […] formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales […] que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención (UPN, 2002: 29).

[9] Que puede notarse principalmente en la ropa modesta, en el modo rural de hablar y de conducirse. Los jóvenes estudiantes de la sede de Ayala muestran estos elementos rurales que también dicen algo acerca de su condición socioeconómica. Por ejemplo, en la sede de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Cuernavaca, Morelos, donde se hizo una entrevista, los estudiantes tienen una vestimenta que podría caracterizarlos como de clases medias o altas; se conducen y hablan diferente en relación con los estudiantes de Ayala: se les ve "más urbanos". Incluso, los distinguen algunos rasgos fenotípicos. Fácilmente, cualquiera puede notar que los estudiantes de Cuernavaca no son jóvenes rurales como los de Ayala. Esto puede ser un elemento que se agregue a las diferencias en la estructura de oportunidades.

[10] Nota: estas cifras son aproximadas; las he calculado sobre la base de 14 302 niños en edad de 6 a 14 años (INEGI, *Op. cit.*).

El plan de estudios refiere que "una característica de la LIE es la búsqueda de pertinencia social y educativa, para responder de manera adecuada a las especificidades socioculturales de los contextos donde se insertan las Unidades UPN de los estados" (UPN, *Op. cit.:* 20).

Esta licenciatura tiene diversas vicisitudes que ya se han documentado en otros trabajos (*Cfr*. Valencia Aguirre, 2012; Secundino y Vera, 2012; Negrete, 2012). Algunas de esas vicisitudes ayudan a explicar por qué los egresados se ubican en diversos espacios profesionales, por ejemplo:

- La naturaleza amplia y variada del campo laboral del interventor, que da un toque de ambigüedad y desubicación espacial.
- Dadas las condiciones inestables y precarias, rápida movilidad laboral, inestabilidad profesional, saltos de un espacio a otro en poco tiempo.
- Los interventores van creando sus propios espacios de ejercicio profesional en las instituciones o sus propias fuentes de empleo mediante organizaciones civiles.
- En las regiones donde están ubicados, hay pocos proyectos institucionales, y los recursos son escasos; por ello, los interventores trabajan con *sus propios recursos,* lo que da un toque de "profesión mesiánica".

En Ayala, la UPN ofrece la LIE y la Licenciatura en Educación. Son las únicas opciones para los jóvenes de esta región. Como se verá más adelante, la mayoría de los entrevistados no tuvo posibilidades de elegir otra universidad u otras carreras. Sus oportunidades estuvieron limitadas a lo que la institución les ofreció en tal contexto de marginación de pobreza.

El término "marginalidad de pobreza" es usado por Larissa Lomnitz para denominar las condiciones de pobreza y de desventaja socioeconómica en las que viven las familias marginadas de América Latina:

> Llamamos "marginalidad de pobreza" al tipo de marginalidad que podemos observar en las barriadas latinoamericanas […]. Esta marginalidad de pobreza se caracteriza principalmente por la inestabilidad ocupacional, los bajos ingresos y la falta de prestaciones sociales […]; podríamos definir como "marginados" a todos aquellos que ganan menos del salario mínimo y que se encuentran incluidos en las siguientes ocupaciones: 1) vendedores ambulantes; 2) obreros no calificados de la construcción [*albañiles y chalanes*]; 3) obreros no calificados de la producción; 4) trabajadores no calificados de los servicios; 5) agricultores y trabajadores del campo (Lomnitz, 2011: 95-96).

Tales desigualdades estructurales también se refuerzan por las posiciones sociales de origen (Villa Lever, 2014). La situación conduce a que muchos jóvenes ingresen a la LIE en la UPN de Ayala porque no hay otras opciones. La LIE no estaba dentro de sus deseos; pero sí dentro de sus posibilidades. A continuación, se describen los procesos de agencia y las condiciones que posibilitaron a los jóvenes de sectores rural-urbanos aprovechar una oportunidad objetiva de estudiar una carrera universitaria y ubicarse en el campo laboral. Los procesos de agencia a partir de las redes explican el éxito de estos jóvenes que se han movido de un espacio social determinado a otro ya como profesionistas.

IV. Razones para ingresar a la LIE. ¿Pudieron elegir?

Algunos jóvenes que estudiaron la LIE en este contexto no tuvieron la oportunidad de elegir; su situación socioeconómica los orilló a estudiarla como única posibilidad. Otros la eligieron como un camino hacia el magisterio y otros, como un modo de salir adelante para satisfacer las expectativas de sus parientes y ser el orgullo de su familia. Muchos de ellos son los primeros de su familia en estudiar una carrera pro-

fesional. En otros casos, fue una opción personal como una manera de superarse: de salir de su situación y ser mejores personas. Las razones para estudiar la LIE pueden clasificarse en cuatro tipos: *a)* razones socioeconómicas; *b)* como un camino hacia el magisterio; *c)* satisfacción de las expectativas de familias de origen humilde; y *d)* tener una carrera como superación personal.

A. Socioeconómicas

La situación socioeconómica fue la razón principal por la que algunos entrevistados eligieron la LIE en Ayala, Morelos. Una entrevistada, por ejemplo, señaló que fue la única manera de estudiar una licenciatura. La situación socioeconómica la condujo a decidirse por la LIE, porque ya no le fue posible estudiar algo distinto:

> ¿Cómo llegué a la LIE? Ya después de que terminé la prepa en el 94, hice el examen de la UAEM, aquí en el estado. Quedé en Psicología. Yo iba a estudiar Psicología; pero debido a la falta de recursos en casa, ya no: ya no estudié Psicología. Pasé el examen, estuve viniendo [*un mes a Cuernavaca*]; pero, pues, ya no había recursos, y me salí. Pero yo dije: "Quiero seguir estudiando". [...] y también como me casé, pues dejé de estudiar alrededor de unos seis años, porque entré a la LIE en el 2003 y ya tenía yo una hija. Era la única opción económica accesible la que me quedaba. Ya había yo dado clases de Inglés en primarias y quería estudiar algo de educación. Y ahí fue cuando entré a la LIE. Vivía yo en Cuautla; entonces me quedaba como a 20 minutos de donde yo vivía; entonces era una opción muy económica (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

Yehudit deseaba estudiar la carrera de Psicología desde 1994; para ese año, la LIE todavía no existía pues fue creada en 2002. Puede decirse —en primer lugar— que su *deseo* de seguir estudiando le permitió ver en la LIE la oportunidad para obtener

una licenciatura. Su condición económica era difícil; además, ella le suma la dificultad de ser madre de familia y vivir lejos de otras universidades. La LIE *"era una opción económica accesible"* y le quedaba muy cerca, por lo que se convirtió en razón para estudiar dicha licenciatura.

Otro caso es el de Irene, quien proviene de una familia "muy humilde" del municipio de Ayala, Morelos. Le hubiera sido difícil estudiar otra licenciatura a causa de la distancia de su domicilio y del escaso apoyo económico que le hubieran podido proporcionar sus padres. Ella expresó:

> Vengo de una familia muy humilde, pero mis padres siempre me dieron todo. Bueno, a sus posibilidades; y sí, me costó estudiar porque a mis 15 años me tuve que ir al Conafe.[11] ¡Ahí cumplí mis 15 años! [*Ríe*]. Luego entré al bachillerato; bueno: fue un CBTis, y ahí tuve beca. De ahí quise estudiar en otras escuelas, pero ya no se pudo. Yo misma me pagaba la escuela, hasta que entré a la UPN (Irene, febrero, 2013).

Con tales condiciones socioeconómicas, sus padres no le hubieran podido costear los estudios de licenciatura y a ella misma le hubiera resultado difícil, puesto que no tenía los medios para irse a estudiar fuera de Ayala; la LIE de la UPN se convirtió para Irene en la posibilidad de tener una carrera.

Gabriel es un egresado que no deseaba estudiar la LIE. Él quería ser maestro de danza folclórica; pero sus padres —que son maestros— lo condicionaron para estudiar la LIE dado que no le financiarían otra carrera que no fuera la de educación:

[11] El Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) ofrece a los jóvenes de escasos recursos económicos la posibilidad de estudiar el bachillerato o una carrera profesional mediante un sistema de becas, las cuales son otorgadas a cambio de uno o dos años de servicio como maestro comunitario. Es muy significativo que Irene haya estado en el Conafe para poder pagarse sus estudios de bachillerato.

> Bueno, mira, en ese entonces, cuando iba en el bachillerato, yo estuve en danza: yo quería ser maestro de danza, y mis papás decían: "No, estudia la licenciatura". "Yo no quiero la licenciatura" —les decía—. "Yo quiero ser maestro de danza porque me gusta mucho la danza folklórica y los bailes de salón. Yo quiero esto". Y mi papá decía: "No, primero estudia una licenciatura y ya después, si quieres, te pagas una carrera de danza; yo te voy a pagar una licenciatura y si quieres, bien, y si no, pues no te pago nada". Así en esas palabras me lo dijo. "Bueno", dije yo, "voy a estudiar una licenciatura" (Gabriel, 11 de agosto, 2013).

El factor socioeconómico entra en juego dado que Gabriel consideraba que no hubiera podido financiarse la carrera que deseaba, y entonces tuvo que aceptar estudiar la LIE.

B. Un camino hacia el magisterio

Algunos entrevistados, y muchos otros egresados mencionados por los entrevistados, narran que la LIE no fue una opción por sí misma, sino una posibilidad de llegar a ocupar una plaza docente dentro del magisterio. Algunos de ellos no pudieron ingresar a la escuela normal, y la LIE se volvió la única posibilidad:

> […] estudiaría otra carrera para ser maestra […] y sería la carrera de Educación Cívica y Ética. Esa carrera desde antes de que entrara a la UPN la tenía en mi mente; sabía que existe en la Escuela Normal Superior en Cuernavaca. También podría ser para maestra de telesecundaria; pero, si para ser maestra de primaria me está costando mucho, entonces para secundaria, pues me va a costar mucho más (María, 16 de febrero, 2013).

María quería estudiar para maestra; pero recuerda que no pudo aprobar el examen de ingreso a la escuela normal. Sin embargo, tenía un familiar en la UPN de Cuautla que era

secretaria y le platicó que la LIE es también para educación; que podía ser maestra. Y entonces decidió entrar ahí. Hizo el examen y se quedó.

Esta razón influyó también en Gabriel, quien proviene de una familia de maestros que permanentemente estuvieron *motivándolo* para que se convirtiera en maestro. Los caminos eran diversos para él: pudo haber sido la escuela Normal, en una universidad particular o en la misma UPN; pero en la Licenciatura en Educación. Sin embargo, decidió estudiar la LIE en la UPN porque consideró que era el camino más seguro hacia el magisterio.[12] Esta apreciación de seguridad se la dio uno de sus tíos (quien es maestro), que estudiaba la Licenciatura en Educación (LE) en la UPN:

> Yo quería ser maestro. Casi toda mi familia ha sido docente. Se puede decir que un 80% es maestro. Entonces tenía yo un tío que me decía: "Métete a la UPN; métete a la UPN". Y, bueno, él estaba estudiando en la LE. Me decía: "Métete a la LE". Pero pues ahí te pedían copia del talón de pago, para demostrar que ya eres maestro en servicio; entonces, pues yo tengo unos tíos que tienen una escuela particular y me decían: "Te metemos a la planilla y te metes; o sea: métete a la UPN". Y yo decía: "Bueno". Pero mis papás decían: "Pues está buena la propuesta, pero preferimos que te vayas derechito. No queremos que ya estando dentro del magisterio, te descubran y te vayan a decir que te vas por esto [...]; o sea, sí vas a ir pero no así" [...]. Entonces entré directito a la LIE y, con esa misma idea de ser maestro, entonces yo entro. Si no hubiese sido así, yo hubiera estudiado en una particular (Gabriel, 11 de agosto, 2013).

[12] La UPN ha tenido una fuerte tradición magisterial en casi todas sus unidades del país. De hecho, desde su fundación en 1978, era considerada "la universidad de los maestros" y una de las instituciones con mayor prestigio para formarse como profesores. En la mayor parte de las unidades, aún prevalece esta noción; ella fue lo que probablemente motivó a Gabriel a ingresar a la Licenciatura en Educación (LE): por el prestigio que tiene la UPN y por el consejo de uno de sus tíos.

Al parecer, Gabriel tenía diversos caminos para llegar al magisterio; pero la LIE significó un camino seguro y le permitió tener la sensación de seguridad desde el principio. Esta seguridad de llegar al magisterio es la que buscaban sus familiares. Yehudit, por el contrario, no usó la LIE como un camino hacia el magisterio; pero narra que la mayoría de sus compañeros sí lo hizo así:

> […] sí hay como varias personas que dicen sí a la LIE; pero hay un grueso importante que dice que no. En la segunda generación, todas mis compañeras estaban como muy definidas a decir justamente que querían entrar al nivel básico, y casi todos sus esfuerzos han estado en eso; y cuando me las he encontrado, he platicado con ellas y, sí: la mayoría están en nivel básico o en estancias infantiles. O sea, la mayoría sí lo lograron, sí: eso se propusieron desde el principio y tomaron a la LIE como apoyo para llegar a ese lugar (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

Puede argumentarse que muchos egresados de la LIE ahora son maestros porque esta licenciatura fue el camino. No la eligieron por lo que el plan de estudios propiamente ofrece, sino porque les brindó la posibilidad de cumplir sus metas de llegar a ser maestros.

C. Satisfacción de las expectativas de familias de origen humilde

Otra de las razones para estudiar la LIE en tal contexto es que los jóvenes tratan de satisfacer las expectativas que sus padres y familiares depositan en ellos. En esas regiones es común que la gente humilde considere que los estudios universitarios no se encuentran al alcance de sus hijos. Entonces, cuando éstos logran acceder a la educación superior, ello es motivo de orgullo y felicidad por tal realización, como se ha documentado en algunos estudios (Guerra y Guerrero Salinas, 2012). En dicho

testimonio se aprecia cómo las expectativas de las familias son fuente importante de motivación:

> Fui a hacer el examen solamente por darle gusto a mi familia. Me quedé en la UPN, se me dio la oportunidad de entrar. Ya ni me interesaba: era poco creíble; ni fui a ver mis resultados. Nada más fue el gusto de complacerlos y hacer el examen. La que vino a ver si nos habíamos quedado, fue mi hermana. Ella vino y todavía no lo creía y, pues, finalmente, pues yo ingreso a la escuela; ella también hizo el examen a la escuela y no se quedó (Irene, 16 de febrero, 2013).

La motivación de los jóvenes de comunidades rurales de estudiar una carrera, guarda íntima relación con las expectativas familiares: con el orgullo de que uno de sus hijos sea el primero en obtener una licenciatura. Una entrevistada expresa: "Yo vengo de familia muy humilde. Yo soy la primera y soy la primera mujer que tiene una licenciatura. Y hay un hombre, más pequeño que yo, que tiene licenciatura: somos dos de la familia" (Irene, 16 de febrero, 2013).

Entre los jóvenes que se encuentran en situaciones económicamente desfavorables, resulta común que sus familiares se sientan orgullosos de ellos, pues representa un logro importante para la familia, como lo han documentado Guerra y Guerrero Salinas (2012) en el caso de egresados de bachillerato:

> […] el certificado o título [*es*] un objeto de satisfacción, por aquello que los estudiantes han logrado en situaciones o condiciones adversas, como la falta de apoyo familiar, las carencias económicas o las situaciones desfavorables asociadas al género; […] [*para*] algunos estudiantes —sobre todo los que contaron con el apoyo moral y económico de sus familias—, estudiar el bachillerato requirió de recursos, estrategias y apoyos que de algún modo se desplegaron colectivamente en el seno de la familia, el certificado [*en este caso, el título*] representa la culminación de ese proceso y tiene efectos de satisfacción para el grupo familiar (49-50).

D. Tener una carrera como superación personal

Las razones anteriores se enlazan con el deseo de superación personal (principio de agencia) que se encuentra presente en todos los entrevistados: tener una carrera por el valor social que representa; ascender en la escala social; satisfacer los deseos de los familiares; lograr satisfacción personal por tener un título; hacer una vida profesional que les ofrezca una identidad; ver las cosas diferentes, o simplemente darse gusto ellos mismos. Son las diversas motivaciones que expresaron todos los jóvenes del presente estudio.

Gabriel, por ejemplo, vio en la LIE algo más que un camino para ser docente: sentía una necesidad interior de tener una carrera por satisfacción y superación personal: "Pensaba en satisfacer mi gusto: estar emocionalmente bien" (Gabriel, 11 de agosto, 2013). Él quería sentirse bien consigo mismo teniendo una carrera y —del mismo modo que Irene— no dejó de tener el deseo de estudiar una carrera, como una motivación personal, además de una manera de dar gusto a su familia. En María también está claro el deseo de superación personal y tener una carrera como fuente de motivación para entrar a la LIE. Ella manifiesta: "Mi motivación principal era entrar a una carrera a base de esfuerzo y ver qué pasaba con mi vida; y, con la carrera, tener la esperanza de entrar a trabajar y tener una plaza de primaria" (María, febrero, 2013).

Irene por su parte, expresa que "no apostaba por la carrera", pero sabía que tener una carrera (sea cual fuere), sería muy bueno para ella; y puso gran expectativa en el proyecto:

> [...] el primer año fue el más difícil porque —incluyéndome a mí— no apostábamos nada por la carrera. Era una carrera nueva, una carrera que apenas era la tercera generación. [...] Finalmente, renuncié a mi trabajo para dedicarme a estudiar con otras alternativas de empleo que me permitían tener más tiempo (Irene, 16 de febrero, 2013).

La apuesta que Irene hizo por la carrera puede estar relacionada —en gran medida— con el aún fuerte imaginario social en sectores rural-urbanos de que una carrera profesional mejorará su posición social y económica (Guerra y Guerrero Salinas, 2012: 252). Los egresados, tanto de bachillerato como de licenciatura,

> […] no sólo asocian su certificado o título con un valor material en términos de las posibilidades que se abren en el mercado de trabajo, o de las posibilidades de movilidad laboral, sino también parece asumir un valor de carácter simbólico y otro de tipo subjetivo (*Op. cit.:* 47).

Por otra parte, Orlando, un profesional liberal, eligió la LIE porque consideró que al hacerlo, podía convertirlo en una mejor persona:

> Pues, bueno, lo más significativo en mi vida personal es que me cambió la vida. Me cambió la vida. […] La licenciatura me permite, a mí, reconocerme como individuo: sensibilizarme, establecer un nuevo paradigma y aunque de vez en cuando me tropiezo, pues tengo ya la capacidad de reincorporarme rápidamente y de establecer un modelo diferente para cuidar y acompañar ahora a mis hijos y a mi esposa (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Ser un tipo de persona constituye una motivación importante para emprender una acción. En el caso de Orlando, estudiar la LIE tiene un enorme valor simbólico y subjetivo porque le atribuye la posibilidad de ser mejor persona: un reconocimiento y autovaloración de sí mismo, por lo que estuvo motivado para estudiarla.

Tales situaciones hacen pensar en lo importante que es para los jóvenes de sectores rural-urbanos marginados tener un título universitario. No se trata sólo de un logro: del cumplimiento de una meta, sino de la transformación de sus condiciones de vida. Por ello, puede decirse que la LIE fue

una carrera a la que ellos ingresaron como una manera de cambiar sus vidas. Puede pensarse que ellos podrían haber estudiado cualquier otra y no específicamente la LIE. No obstante, simplemente aprovecharon la oportunidad objetiva que les brindó la institución. Con poca o nula posibilidad de elegir, ellos escogieron la LIE como un medio de superación personal porque es la que estuvo a su alcance.

V. Las redes en el aprovechamiento de la oportunidad

¿Cómo pudo estar la oportunidad a su alcance? ¿Cómo fueron los procesos de ingreso y aprovechamiento de la oportunidad? Para explicar esto, la noción de *redes sociales de intercambio* o *redes de reciprocidad* de Lomnitz (2011), puede ser de utilidad teórica. Para ella, las redes son los mecanismos centrales por los cuales los marginados logran sobrevivir. En el caso del presente estudio, las redes son los mecanismos por los cuales los jóvenes lograron aprovechar una oportunidad para cambiar sus condiciones de vida. Para Lomnitz:

> La importancia económica de la red de reciprocidad es tal, que se echa mano de todos los recursos de instituciones tradicionales para reforzarla. Parentesco, vecindad, compadrazgo y amistad masculina son otras tantas instituciones que se adaptan a la situación […] y se integran con una ideología de ayuda mutua. La expresión más notable de la red, la unidad doméstica de tipo compuesto, consiste en un grupo de familias emparentadas que viven como vecinos y se caracterizan por un intenso intercambio de bienes, servicios […] y de reciprocidad, es decir, el intercambio de favores y de regalos que es consecuencia y parte integral de una sociedad (*Op. cit.:* 25 y 27).

Además, las redes que se describen en el estudio se extienden en el espacio y en el tiempo. Para Nespor (1994),

> […] el contenido de los elementos en una red y la estructura de los enlaces que los conectan no son fijos ni estáticos [...]. Las redes se expanden, contraen y cambian de configuración con el tiempo, e incluso las más estables y previsibles son reapropiadas y redefinidas constantemente por la naturaleza de los flujos que las animan. Sin embargo, entender estos flujos no es sólo una cuestión de comprender las trayectorias "individuales", sino que requiere comprender las *actividades sociales* que vinculan a toda la red (18).

Las interacciones de los entrevistados con amigos, familiares, conocidos o empleadores, fueron configurando redes que intervinieron en la elección de la carrera, en sus experiencias durante la época de estudiantes, en los caminos hacia sus espacios de práctica actuales y en sus posibilidades de funcionar como interventores educativos. Tales redes e interacciones tienen configuraciones distintas y desempeñan papeles diferentes, según el momento de la trayectoria. A continuación, se describen los tipos de redes y sus implicaciones en tres momentos de las trayectorias de los entrevistados: *i)* antes de ingresar a la carrera; *ii)* durante los estudios universitarios; y *iii)* después del egreso durante la ubicación en espacios laborales.

A. Las redes antes de ingresar a la carrera

Las relaciones entre personas y familiares son elementos importantes que orientan a los jóvenes a ingresar a una licenciatura. En este caso, los familiares no sólo cumplen un papel de motivación, sino también de red. En la historia de Irene, aparece una relación familiar que se convirtió en *una red de apoyo emocional y motivacional:*

> Lo que pasa es que para mí siempre ha sido mi ilusión estudiar; pero el hecho de haber fracasado en los exámenes de admisión me desmotivé y me quedé con la sensación de que

> ya no se me hizo estudiar; y tengo que dedicarme a trabajar y entonces mis papás siempre estaban al pendiente de fomentar mi interés. Yo me había quedado como con un miedo, un miedo de enfrentarme otra vez: ¿Y si ya no quedo? En esa etapa con muchos fracasos […], ya no lo intentaba. Pero no me forzaron: más bien me motivaron (Irene, 16 de marzo, 2013).

Irene tuvo el deseo de estudiar porque su familia la animó, la motivó y la apoyó emocionalmente; le manifestaron su apoyo y sus familiares se convirtieron en su red. María, por su parte, recibió una promesa de ayuda de uno de sus tíos lejanos: "[…] mi tío que está en el Distrito Federal y que me iba a ayudar, ya se jubiló. Dijo que en cuanto tuviera mi título, lo buscara; pero pues ya no" (María, 16 de marzo, 2013). Aunque María no haya recibido la ayuda de su tío lejano para ingresar al servicio docente, la promesa de ayudarla a obtener una plaza, influyó en su decisión de estudiar la LIE.

Las palabras o las promesas de ayuda mutua son detonantes de ciertas acciones en los agentes, así como elementos importantes de las redes que se extienden en el tiempo y en el espacio con vínculos latentes (Nespor, 1994). Ella deseaba ingresar a la Escuela Normal, pero no pudo. Sin embargo, otro de sus familiares: una de sus primas que es maestra de primaria, le platicó que la LIE es también para educación. Que podía ser maestra; por lo tanto, María decidió entrar ahí.

Las personas que tienen contacto directo con una profesión, muchas veces son fuente de información valiosa para la toma de decisiones. En la entrevista con María, por ejemplo, se observó que ella desconocía la LIE, su perfil de egreso y sus espacios de trabajo, cuando decidió estudiarla. La idea de aquella familiar: de que la LIE "también es para educación", está vinculada con el hecho de ser maestro. Tal tipo de conexión es importante antes de ingresar a la carrera: da una idea al aspirante y puede ser decisivo para decidir estudiar o no estudiar cierta licenciatura.

Quienes están en el momento de la decisión de estudiar una carrera, confían en las afirmaciones u opiniones de los demás si ellos tienen una posición profesional o experiencias que otorgan valor a lo que expresan. El caso de Gabriel —descrito anteriormente— es similar en relación con sus familiares maestros: los consejos, las opiniones y el ofrecimiento de ayuda son redes con las que él contó desde antes del ingreso a la licenciatura.

B. Redes durante los estudios universitarios

Durante su época de estudiantes, los entrevistados entablaron relaciones y construyeron redes que les sirvieron para mantenerse en la carrera y para hacer el servicio social o sus prácticas profesionales. Irene, por ejemplo, se relacionó con una amiga y se motivaban mutuamente para tener confianza en que habían tomado una buena decisión:

> Sí, me tocó esa parte; pero, bueno, ya después […] creo que al menos yo me hice de una gran amiga. Bueno, de varias; pero especialmente una: Alejandra; y, pues, entre ella y yo, al platicar y pensar, nos dimos cuenta de que si la carrera no nos servía para algo laboral, sí nos tenía que servir para nuestra vida (Irene, 16 de marzo, 2013).

Por otro lado, Yehudit se refiere a las redes de amistad. Ella rescata el compañerismo y la camaradería que surgió entre ellos cuando alguien se encontraba en dificultades:

> Otra de las cosas que me cambió mucho, fue la forma en que mi grupo aprendió a cooperar en diferentes cosas. En una, fue de manera personal, fue hacia mi persona; fue que yo me embaracé a mitad de la licenciatura, en quinto semestre, de mi segunda hija; y mis compañeras logran cooperar, a pesar de que había grupos muy competitivos y que justamente nos peleábamos mucho. Logran cooperar y logran hacerme un

> *baby shower;* y logran darme algún dinero para mi bebé, para que me ayude con los gastos. Esto fue una cosa que me cambió y se logró a base de la cooperación. Ellas decían: "A ver chicas: hay alguien que necesita ayuda. Vamos a cooperarnos". Y a partir de ahí fue que comenzamos a construir esto de la cooperación. Eso fue muy interesante y me gustó mucho (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

Tal cooperación del grupo fue muy significativa para Yehudit porque se trataba de una generación que tenía poco interés en la carrera; muchos se sentían confundidos y estaban planeando abandonarla. La cooperación y la integración eran muy débiles, dado que eran muy *competitivos entre sí* y *se peleaban mucho.* Con tales características de los estudiantes, parece que no siempre resulta fácil la creación de redes entre ellos. El grupo parecía cohesionado, pero no tenían la visión de crear redes profesionales de apoyo para fortalecerse. El grupo sirvió para salir de un momento de crisis, pero no como una red permanente.

Hay otro momento en que las prácticas de cooperación evitaron que un docente de la LIE, que era acosador sexual, impartiera clases al grupo de Yehudit:

> [...] hubo un problema que fue muy sonado; fue un problema de acoso sexual hacia algunas estudiantes. [...] fue muy sonado y nosotras quedamos muy preocupadas, porque lo conocíamos. El profesor nos daba clases a nosotras y queríamos protegernos y queríamos ver cómo hacerlo. Y él hizo una cosa así como muy fuerte y nos amenazó, diciendo que éramos unas revoltosas. Pero sí lo logramos: con prácticas de cooperación fue como logramos salir. Si no, ahí nos atontamos y dejamos que nos dé clases (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

Este acto fue nuevamente para resolver un problema interno en la institución durante su periodo de estudiantes y no se le ve trascendencia más allá de ese problema inmediato. Sin embargo, se puede reconocer que tal tipo de relaciones in-

fluyen en las condiciones que pueden alentar a seguir con el programa o abandonarlo. Por lo tanto, las redes —durante la etapa en que los entrevistados eran estudiantes— les ayudaron a mantenerse en la carrera con expectativas y a "mantener la apuesta".

C. Redes después del egreso y durante la ubicación en espacios laborales

Las redes entre los interventores educativos entrevistados se intensificaron y tuvieron mayor impacto después del egreso. Unas se materializaron como vínculos para encontrar trabajo; otras adquirieron matices negativos que brindaron oportunidades desiguales a los entrevistados. Cuando las redes se construyen para buscar trabajo, compartir información, pasarse trabajos entre ellos, adquieren cualidades positivas y se convierten en "filosofía" de los interventores.

En el ejemplo siguiente, un entrevistado expresa lo importante que han sido las redes para que él pudiera ubicarse en espacios laborales y configurarse como interventor educativo:

> […] establezco algo que es muy importante para mí, que son las *redes*. Cuando yo estuve en Cuernavaca, me conecté con Conagua, con el INCA, con Semarnat, etc., con Organizaciones Civiles, principalmente. Entonces yo empiezo a trabajar; el trabajo de intervención que yo empiezo a hacer es relacionarme con las redes. Y empecé después a trabajar aquí en Cuautla, con el Consejo Cultural Cuautla, con la Organización Tzinemi, en Cuernavaca, y con la organización Comaletzin. Estos dos, en Cuernavaca; y con ellas empiezo a trabajar y a desarrollar la educación popular (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Orlando no estableció sus redes de manera individual: se apoyó en compañeros y familiares para conectarse y conseguirse los espacios:

> Nosotros como interventores educativos, necesitamos tener una conexión entre nosotros para apoyarnos. Mi esposa es egresada de la primera generación: es LIE. De hecho, ella ya tiene la maestría en Innovación Educativa; y ella es la que me empieza a conectar con la gente y nos empezamos a pasar trabajo entre nosotros. O sea, ella me consigue a mí unos espacios y yo le consigo unos espacios a otra compañera. Entonces estamos […] por ejemplo con Gabriel en contacto de trabajo (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Habla de una ideología del trabajo en red, del trabajo en colectivo y del apoyo mutuo incondicional: "[…] desde luego, con el apoyo incondicional […] bueno, nosotros creemos (tenemos esa *ideología),* algunos interventores aquí en Cuautla, que este es un *trabajo de red* (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Tales redes de apoyo incondicional es lo que Lomnitz (1988) denomina "redes de intercambio recíproco". Larissa Lomnitz también señala este tipo de relaciones que ocurren de manera *informal* entre las personas y los grupos que se hallan marginados de las redes oficiales promovidas por el Estado, de la economía formal o de las organizaciones. Los agentes han de tender sus propias redes, basadas en la confianza y en el apoyo mutuo:

> La importancia de la reciprocidad en la economía informal es que presupone entre los participantes del intercambio, un tipo especial de cercanía psicosocial […] llamada *confianza*. Ésta refiere al tipo de confianza que debe existir hacia una persona a quien uno va a solicitarle un favor o servicio determinado. Si el grado de confianza requerido no existe, el favor puede ser requerido a través de una tercera persona, quien goza de la confianza de ambas partes. Esto conduce a la proliferación de *redes de reciprocidad,* inicialmente basada en la afinidad o parentesco, ya que normalmente existe confianza entre parientes cercanos; pero frecuentemente se extiende

> para incluir a cientos de personas entre amigos y conocidos (*Op. cit.:* 44).[13]

Orlando cuenta que han obtenido diversos empleos y han realizado proyectos para el Sistema de Educación Media Superior del Estado de Morelos, gracias a este apoyo mutuo:

> […] es una red. La compañera que trabajó este proyecto conmigo, Diana, fue mi compañera de generación; entonces, siempre estuvimos haciendo un *coacheo* entre nosotros y con otra chica de LIE pero de Cuernavaca. […] Entonces competimos y la propuesta que Diana y yo hicimos junto con Lalo Castillo, les gustó y nos convocaron para entrar por seis meses: estos últimos seis meses (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Aunque tales contratos no signifiquen estabilidad laboral, son la base para ir tendiendo nuevas redes:

> Pues mírame aquí: vale lo que hago y, principalmente, el *estarte formando*; para mí es muy importante dejar claro las redes de apoyo. Tengo amigos en Aguascalientes […]; yo no sé si fue el destino, o qué pasó: las redes, yo creo en las redes. Me dieron la oportunidad desde que estaba en cuarto semestre de la carrera y tuve que hacer mi proyecto de intervención en la Policía Federal y tuve el apoyo, el acompañamiento de los docentes, todo el tiempo de la Universidad (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Yehudit, por su parte, hace referencia a una organización civil que ella y una amiga suya construyeron: otra manera de tender una red:

> Antes de entrar a trabajar en la universidad, me puse a dar talleres en primarias. Junto con otra chica, formamos una cooperativa […]. Sostuvimos la cooperativa año y medio, pero por la falta de recursos no pudimos, no pudimos gestionar ya

[13] Traducción del autor. Nota: las segundas cursivas son mías.

> la otra parte para empezar a jalar recursos de la Sedesol. Nos comió y, pues, tuvimos que cerrarla por falta de recursos; pues todos sosteníamos la cooperativa con nuestros recursos, con nuestros esfuerzos; y ya no pudimos concretarlo y terminamos dando otras cosas. Cada quien siguió sus trayectorias y hemos estado otra vez pensando en organizar la cooperativa; pero ha sido muy difícil (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

Los interventores educativos usan sus redes para solventar las dificultades en la creación y mantenimiento de una A. C., por ejemplo; pero cuando no tienen esas redes, entonces deben ir construyéndolas sobre la marcha. Orlando comenta:

> Yo inicié con el construye-t un año. Yo tengo de egresado dos años y medio, y esto que te estoy platicando lo hice en el 2009. Entonces yo llegué al construye-t y lo que hice fue *establecer relaciones*, mostrar mi capacidad y habilidades; y eso ya me está dando de comer y ya no dependo de programas y proyectos: ya dependo de mí mismo. Pero esta visión es de Orlando (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

VI. Redes como relaciones de desigualdad

No todas las redes que arman los egresados ofrecen las mismas oportunidades. En algunos casos, cada uno de ellos tiene sus relaciones en función de las posiciones sociales que ocupa y de los espacios en los que se mueve. No todos se mueven en los mismos espacios y, por ende, ocupan posiciones diferentes en el momento de participar de las redes. Un caso interesante es el de María, quien no ha podido cumplir su meta de convertirse en profesora de educación básica. Ella argumenta que las redes más bien son "palancas", y que cada persona puede o no puede tener la oportunidad de ingresar a la docencia en función de las palancas con que cuente. Ella relata de qué manera ha percibido el modo como muchos de sus compañeros han obtenido plazas docentes:

> De ahí [*unos compañeros*] dijeron: "¿Sabes qué? Mi papá y mi mamá son maestros. A ver si ellos me pueden ayudar a buscar una plaza […]". El primero que se tituló fue uno de esos chavos: le dio continuidad a su proyecto […] sí, su papá, como es maestro, buscó la manera de que lo acomodaran en Toluca. Luego al año se fue; encontró trabajo: se fue como maestro; su papá le consiguió una plaza. Ya después me entero, al siguiente año, de que otros compañeros también entraron como maestros, pero porque sus papás les ayudaron. [*Así que*] para entrar a trabajar tienes que tener una *palanca* (María, 16 de marzo, 2013).

Otra manera de tender redes son las recomendaciones. Algunos egresados han tenido a alguien que los recomiende para ocupar un puesto. Irene comenta lo siguiente:

> Yo salgo de la escuela (UPN), se me da la oportunidad; salgo en el 2008, salgo, y en enero entro ya a trabajar allá en el Estado de México: en una escuela primaria. Se me da la oportunidad porque una maestra vecina, de allá del pueblo donde vivo [*Ayala*], que ya se iba a jubilar y es cuando me dijo que si le cubría su prejubilatorio; y es cuando empecé a trabajar y ya desde ahí me quedé (Irene, 16 de marzo, 2013).

Se aprecia la importancia que tienen las recomendaciones de conocidos que ya se encuentran dentro del magisterio, así como la importancia que cobran los familiares que ayudan a sus hijos a entrar. Este tipo se situaciones origina que no todos dispongan de las mismas oportunidades. Algunos egresados no tienen conocidos o familiares que los recomienden, o no tienen padres maestros, y entonces deben enfrentar solos los procesos de ingreso al magisterio. Ello ocurre con María, que en el momento de la entrevista, estaba ocupando una plaza de maestra bajo un contrato discrecional:[14]

[14] El término "prácticas discrecionales" suele usarse como una manera de nombrar prácticas realizadas en los sectores de la administración pública que se hallan fuera de la reglamentación o bien que su regulación

> Entonces me dice mi prima: "¿Sabes qué? La directora me dijo que hacía falta un grupo y le hablé de ti. Es algo que sí puedes hacer. Necesitas saber planear: dar una clase". Y bueno, no sólo entré yo: entramos varios compañeros. Yo tomé el grupo de tercero [*de primaria*]. Fue cuando ya llevaba tres años de haber salido de la UPN y, pues, tenía que conseguir trabajo, terminar mi proyecto [*de tesis*] y titularme. Fue temporal (María, 16 de marzo, 2013).

Los significados que María atribuye a las cosas, van configurando sus maneras de actuar respecto de ellas. "Las personas viven en un mundo de objetos, y el significado de los mismos es lo que les guía en su orientación y sus actos" (Blumer, 1982: 16). Para ella, la palanca es un tipo de red. Si no contaba con este tipo de redes, entonces las construye con sus propios méritos. Puede decirse que *está construyendo sus propias redes*.

Todos los egresados perciben y practican las redes de modos diferentes; y ellas adquieren formas y matices distintos, de acuerdo con el momento de la trayectoria. En algunos casos, las redes más sólidas fueron las redes estructurales representadas por la familia, quien colabora con ayuda material o con dar motivación, apoyo emocional y con depositar sus expectativas en los jóvenes. Por ello, las redes también pueden tener matices negativos al propiciar desigualdades en las oportunidades: quienes tienden redes, disponen de mayores oportunidades respecto de quienes no cuentan con ellas.

Cada uno de los egresados va construyendo sus redes en función de sus posiciones sociales, de sus espacios de práctica y de los mundos figurados que los mueven para actuar de cierta manera (Holland, Lachicotte Jr., Skinner, y Cain, 1998), como en el caso de las "palancas". Todas ellas son elementos

no está prevista, pero que la misma legislación lo permite por una ambigüedad o "espacio vacío". En México, la expresión tiene una connotación negativa. En el caso del servicio docente, implica el ingreso de profesionales a ocupar puestos de maestro, pero sin contrato ni prestaciones ni otros derechos.

centrales en las trayectorias de los entrevistados y se convierten en una práctica que los caracteriza. Sin importar de qué tipo, las redes son necesarias en cada momento: desde antes de ingresar a la licenciatura, durante sus estudios universitarios como un medio para mantenerse dentro, y hasta el egreso como un medio para colocarse en el campo laboral.

VII. Expectativas y logros
Una oportunidad que les cambió la vida

Es importante reflexionar sobre lo siguiente: aunque para muchos no fue la opción que deseaban, la Licenciatura en Intervención Educativa les cambió la vida. Esto habla de la importancia que puede cobrar un programa de licenciatura ofrecido en un contexto rural-urbano en situación de marginación. Algunos deseaban estudiar otras carreras, como Psicología, maestro de educación primaria o maestro de secundaria; pero su situación lo impidió. Otros ya no tenían la intención de estudiar, dado que una carrera universitaria no estaba dentro de su horizonte cultural y estructural. Otros lo hicieron como una manera de superarse a sí mismos.

Finalmente, otros tenían la posibilidad de estudiar una licenciatura distinta gracias al apoyo de sus padres, siempre y cuando estuviera relacionada con la educación y con ser maestro. Debido a esta diversidad de expectativas y condiciones, cada uno recorrió un camino diferente para llegar a la misma licenciatura; pero en todos los caminos mencionados, aparecen las redes como el factor central que permitió ingresar en la educación superior.

El aprovechamiento de la oportunidad pudo darse gracias a la agencia que todos los entrevistados tienen, pero que fue potenciada por las redes. Cada uno de ellos narra la manera como la carrera les cambió la vida. Orlando comenta:

> Vengo de un machismo histórico de mi familia, y entonces ahora me siento un tanto liberado de eso; muy liberado de eso, diría. Y hay beneficio porque mi familia ya no tiene ese miedo; ya hay un diálogo con mi esposa: ahora las discusiones son académicas, y de iguales. Eso me permite darle la libertad a mi esposa: de su trabajo y de su persona (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Yehudit considera que la LIE la ha convertido en una mujer mucho más desarrollada intelectualmente: con más conocimientos y con las herramientas para transformar prácticas tradicionales de las zonas rural-urbanas marginadas:

> […] dejé de hacer muchas cosas que se hacen en las típicas familias […]. Y pues ahorita […] mis hijas se dan cuenta que no soy una mamá como las otras, que están en casa preparando la comida. O sea, soy una mamá que se viene a estudiar y de ahí voy abriendo otra forma de reproducción social. ¿No? Es decir, eso es lo que me ha dado la LIE: me ha dado mucho. Sí, he estado muy contenta respecto de cómo logré, de cómo he trabajado esa parte (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

Irene comenta que tiene una visión más global de las cosas, de los maestros y de las dificultades que ellos enfrentan:

> Yo misma me pagaba la escuela, hasta que entré a la UPN. Siempre estuve con esa mentalidad: de que a mí la escuela sí me hubiera dado un giro a mi vida. ¿Por qué? Porque sí te transforma: porque cuando estudias un grado más arriba, las cosas se ven diferentes. Se conceptualiza mejor, se obtiene una mejor comprensión, se puede comprender al otro y tener un poco de humildad. Se ven las cosas diferentes (Irene, febrero de 2013).

María —quien en muchas ocasiones de la entrevista manifestó desánimo y frustración por haber estudiado una carrera que no deseaba— se expresa optimista:

> Pero no hay que darnos por vencidos. Ya llevo dos años trabajando en la escuela de tiempo completo. Es cuestión de seguirle buscando. Por lo menos, estoy obteniendo experiencia: no me estoy quedando sin hacer nada; no estoy descansando. Estoy practicando y me va a servir la práctica (María, 16 de febrero, 2013).

Tanto Irene como Gabriel, consideran que la LIE les dio la preparación adecuada para obtener una plaza de maestro, la cual están ejerciendo de modo competente. Declaran que tienen una visión más amplia de las prácticas escolares, el comportamiento de los maestros, las tareas burocráticas y sus responsabilidades hacia los niños.

Así pues, la licenciatura les cambió la vida. Todos ellos supieron aprovechar una oportunidad, de una o de otra manera, gracias a sus redes. Pudieron pasar de un espacio social a otro a pesar de sus dificultades socioeconómicas y estructurales. Al respecto, Giddens argumenta:

> Las consecuencias de lo que actores hacen con intención o sin ella, son sucesos que no habrían ocurrido si tal actor se hubiera conducido diversamente, por más que el haberlos producido no hubiera estado en el poder del agente (con independencia de las intenciones que éste pudo tener) (2011: 48).

Sin embargo, en esta región la mayoría de los jóvenes no tuvo posibilidad de elegir: se limitaron a escoger lo que el contexto les ofreció. Siguiendo a Giddens:

> Muchos casos interesantes para el análisis social se centran en las márgenes de lo que se puede computar como "acción": donde el poder de los individuos se ve reducido por un espectro de circunstancias especificables. Pero es de primera importancia advertir que circunstancias de constreñimiento social en que individuos "carecen de opción" no equivalen a la disolución de la acción como tal. "Carecer de opción" no significa que la acción haya sido reemplazada por una reacción.

> […] algunas escuelas muy destacadas […]. Supusieron que los constreñimientos operaban cual fuerzas naturales, como si "carecer de opción" fuera equivalente a ser impulsado por presiones mecánicas de manera irresistible y sin darse cuenta de ello (*Op. cit.:* 51-52).

Así pues, a pesar de su constreñimiento social (por ubicarse en una zona marginada, encontrarse en desventaja socioeconómica y no tener la posibilidad de elegir), estos jóvenes pudieron salir de su destino objetivo. Ello requirió también de un potencial individual de los agentes por salirse de su condición de clase, de un potencial para divergir y no aceptar su destino determinado, como argumenta Pierre Bourdieu cuando afirma que "[…] la posición de origen no es otra cosa, en esta lógica, que el punto de partida de una trayectoria, el hito con respecto al cual se define la pendiente de la carrera social" (2012: 127); es decir, *el origen no es el destino*.

Conclusiones

Las experiencias documentadas en el presente texto ayudan a comprender cómo hacen los que logran escapar de sus condiciones estructurales. Ingresar a la licenciatura no era el destino de varios entrevistados; pero ellos se embarcaron en un camino opuesto al que les imponía su situación. No obstante, ingresar a esta licenciatura no fue un acto de agencia individual, sino que requirieron de las redes y relaciones para poder aprovechar la oportunidad que —de otro modo, aunque estuviese ahí— no hubiesen podido aprovechar.

Comprender las redes y las relaciones de jóvenes que cuentan con capital socioeconómico bajo y provienen de sectores marginados, ayuda a conocer más a fondo los procesos de agencia que les permitieron superar sus desventajas. En dicho contexto, la agencia no puede verse como una potencia indi-

vidual ni como actos individuales: es preciso considerarla un proceso que se da en la colectividad por medio de las redes. La agencia individual difícilmente explicaría que jóvenes con desventajas, aprovechen las pocas oportunidades estructurales que les ofrece su contexto marginado y que —pese a su desventaja— lleguen a la educación superior y se conviertan en profesionistas. Es necesario, entonces, ver la agencia más allá de la simple acción o inacción individual que tiene efectos. Hay que verla como todo el espectro de poderes que los agentes pueden desplegar para hacer que las cosas sucedan. Un poder importante, es la capacidad de tender redes que les permitan estar relacionados con los otros, influir en los otros, y ser influidos por los otros. En palabras de Giddens:

> Ser capaz de obrar de otro modo significa ser capaz de intervenir en el mundo o de abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosas específicos. Esto presupone que ser un agente es ser capaz de desplegar (repetidamente, en el fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros. Una acción nace de la aptitud del individuo para "producir una diferencia" en un estado de cosas o curso de sucesos preexistentes. Un agente deja de ser tal si pierde la aptitud de "producir una diferencia", o sea, de ejercer alguna clase de poder (2011: 50).

Sin duda, el trabajo en red no es exclusivo de los interventores educativos. Se halla presente en agentes de otros contextos y de otras profesiones; empero, para el caso particular del presente estudio, en esta región, los entrevistados difícilmente se hubieran convertido en profesionistas sin las redes con las que contaron: tanto estructurales como no estructurales. La agencia se dio en un proceso de interacción con los demás. Como sostiene la Teoría del Actor Red: *los actores difícilmente pueden pensarse sin ellas* (Latour, 2005). Tal lucha entre el

agente y la estructura, difícilmente puede tener lugar sin la colectividad en dichos contextos marginados.

Por otro lado, es necesario ser cuidadoso al emitir afirmaciones como "esta persona tiene agencia", o "esta otra no la tiene". Actuando desde la colectividad, la agencia que cada uno pueda tener será potenciada, y todos serán actores con agencia: *agentes*. De acuerdo con Giddens (2011), consciente o inconscientemente (de manera intencional o no intencional), *todos los actores tienen agencia si ejercen una diferencia en el estado o curso de las cosas*.

El análisis de tales experiencias permite argumentar que la "beneficencia" de una institución pública en esta zona rural-urbana, no basta para propiciar cambios de vida en las personas. Ciertamente la LIE cambió la vida de los entrevistados; pero ingresar a esta carrera y concluirla no fue un proceso sostenido en la voluntad y en la fuerza individual; tampoco en la mera oferta de la oportunidad. Demandó un conjunto de condiciones, de posiciones, de disposiciones y —principalmente— de las redes que fueron configurándose en el actuar de cada día de los entrevistados. Aunque ellas no garanticen el éxito de algunos, sí son necesarias para potenciar esa agencia que cada individuo puede desplegar.

Bibliografía

Alsop, Ruth; Mette Frost Bertelsen; y Jeremy Holland. (2006). *Directions in Development. Empowerment in Practice: From Analysis to Implementation*. Washington, D. C.: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.

Arfuch, Eleanor. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Editorial Paidós.

Becker, Howard Saul, y Blanche Geer. (1973). "Participant Observation and Interviewing: A Comparison". En *What*

We Say/What We Do: Sentiment and Acts, compilado por Irwin Deutscher, 166-176. Glenview, Illinois: Scott, Foresman & Co.

Blumer, Herbert. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método.* Biblioteca "Hora". Colección Psicología Social y Sociología. Barcelona: Editorial Hora.

Bourdieu, Pierre. (2012). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Traducción de María del Carmen Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus.

Daudé, Christian. (2012). "Educación, clases medias y movilidad social en América Latina". En *Clases medias en sociedades desiguales,* coordinado por Rebeca Grynspan y Ludolfo Paramio, 29-48. Pensamiento Iberoamericano, 10. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-Centro de Desarrollo.

Giddens, Anthony. (1983). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Berkeley/Los Angeles, California: University of California Press.

___. (2011). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. 2ª ed. Biblioteca de Sociología. Buenos Aires: Amorrortu.

Glaser, Barney G., y Anselm L. Strauss. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Nueva Brunswick/Londres: Aldine Transaction.

Guerra, María Irene, y María Elsa Guerrero Salinas. (2012). "¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato". En *Jóvenes y bachillerato,* coordinado por Eduardo Weiss, 33-62. Colección Biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Hayek, Friedrich August von. "Liberalismo". *Revista de Ciencia Política* 4, núm. 2 (1973). Pontificia Universidad

Católica de Chile. Disponible en línea: <*www.revistacienciapolitica.cl*> [Consulta: 11 de octubre, 2014].

Holland, Dorothy; William Lachicotte Jr.; Debra Skinner; y Carole Cain. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Londres: Harvard University Press.

Holland, Dorothy, y Jean Lave, comps. (2001). *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*. School of American Research Advanced Seminar Series. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press.

Ibrahim, Solava, y Sabina Alkire. (2007). "Agency and Empowerment: A Proposal for Internationally Comparable Indicators". Oxford Poverty and Human Development Initiative Working Paper, University of Oxford.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). "Censo de Población y Vivienda 2010". Disponible en línea: <*http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/*> [Consulta: 27 de febrero, 2017].

Latour, Bruno. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

Lomnitz, Larissa Adler de. [1975] (2011). *Cómo sobreviven los marginados*. Colección Sociología y Política. México: Siglo XXI Editores.

___. "Informal Exchange Networks in Formal System: A Theoretical Model". *American Anthropologist* 90, núm. 1 (marzo, 1988): 42-55.

Narayan, Deepa. (2005). *Measuring Empowerment: Cross-Disciplinary Perspectives*. Washington, D. C.: The World Bank.

Negrete, Teresa de Jesús. "Una aproximación a la intervención educativa: experiencias y soportes analíticos". Tesis de doctorado. Instituto Politécnico Nacional-Centro de Investigación y Estudios Avanzados-Departamento de Investigaciones Educativas, 2012.

Nespor, Jan. (1994). *Conocimiento en movimiento: espacio, tiempo y currículum en estudiantes de física y administración*. Traducción de Margarita González. Londres/Washington: The Falmer.

Oxford English Dictionary. (2014). Oxford: Oxford University Press.

Peacock, James L., y Dorothy C. Holland. "The Narrated Self: Life Stories in Process". *Ethos* 21, núm. 4 (diciembre, 1993): 367-383. Wiley. American Anthropological Association.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011). "Agencia y empoderamiento en la medición de la pobreza". Boletín Nº 79. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, noviembre de 2011. Disponible en línea: <*www.revistadesarrollohumano.org*> [Consulta: 20 de junio, 2015].

Secretaría de Gobernación-Consejo Nacional de Población. (2013). *La situación demográfica de México 2013.* México: Consejo Nacional de Población.

Secundino, Neftalí, y América Vera. "Trayectorias laborales de Interventores Educativos". Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Intervención Educativa, Guadalajara, Jalisco, 28-30 de noviembre, 2012.

Sen, Amartya. (1999). *Development as Freedom*. Nueva York: Anchor Books.

Tapia, Guillermo. "Estudiantes en la transición rural urbana del Bajío. Los significados del bachillerato y el trabajo". Tesis de doctorado. Instituto Politécnico Nacional-Centro de Investigación y Estudios Avanzados-Departamento de Investigaciones Educativas, 2015.

Taylor, Steven Jonathan, y Robert Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación: la búsqueda de significados.* 2a. ed. Paidós Estudio Básica, 37. Barcelona: Editorial Paidós.

Turner, Jonathan. (1990). "Teorizar analítico". En *La teoría social, hoy,* Anthony Giddens, Jonathan Turner, y otros,

205-253. Traducción de Jesús Alborés Rey. Alianza Universidad Ciencias Sociales, 635. Madrid: Alianza Editorial.

Universidad Pedagógica Nacional. (2002). “Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades. Licenciatura en Intervención Educativa”. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Valencia Aguirre, Ana Cecilia. “Los sentidos de la intervención en los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE): hacia la conformación de la autonomía de la nueva profesión”. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Intervención Educativa, Guadalajara, Jalisco, 28-30 de noviembre, 2012.

Villa Lever, Lorenza. (2014). “Globalization, Class and Gender Inequalities in Mexican Higher Education”. Working Paper No. 77, desiguALdades.net. Berlín: International Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America.

Conclusiones

Lorenza Villa Lever

Los textos que componen este libro se interesan en las manifestaciones de las desigualdades sociales en el campo de la educación, particularmente entre grupos desfavorecidos que viven en zonas marginales.

Los tres capítulos que estudian el nivel medio superior, se concentran en casos ubicados en el entonces Distrito Federal, y tienen como uno de sus principales núcleos de interés los diversos procesos de selección para el ingreso a este nivel y sus consecuencias para la equidad. Los otros tres trabajan el nivel superior: uno se ubica en la capital del país y dos, en otras entidades federativas. En ellos se encuentra también la inquietud que hay por conocer la relación que priva entre logros estudiantiles y procesos de agencia, así como las relaciones que se tienden entre este nivel educativo y el trabajo.

De tales estudios se pueden sacar cuatro conclusiones generales:

1. La relación entre la capacidad de agencia y la estructura de oportunidades está mediada por varios mecanismos: por un lado —en tanto agencia—, resulta indispensable

la motivación personal que lleva al individuo a plantearse objetivos y a proponerse metas, lo que le permitirá situarse en la ruta para aprovechar las oportunidades a su alcance para mejorar su vida; por otro, desde las instituciones educativas, ellas proporcionan determinadas estructuras de oportunidades a las que los individuos pueden acceder y en las que pueden satisfacer en cierta medida sus aspiraciones.

Si en un primer momento la familia y el grupo social cercano son importantes tanto para impulsar como para apoyar el esfuerzo individual y la motivación de estudiar, una vez que el joven se ha insertado en una institución educativa, las características académicas de ésta y su ubicación geográfica, son factores que van a desempeñar un papel importante en la concreción del impulso inicial, pues a partir de la información y los conocimientos que proporciona —así como de las relaciones y redes que propicia—, el individuo podrá concretar sus motivaciones en logros, así como abrir nuevas posibilidades de futuro a partir de lo ya obtenido.

2. Las evidencias muestran que los jóvenes provenientes de grupos sociales más desfavorecidos (en comparación con los mejor acomodados en la escala social) estudian en instituciones más precarias. Esto es, los recintos escolares a los que asisten, cuentan con plantas de profesores que tienen un menor nivel de preparación, experiencia y condiciones laborales; también adolecen de una infraestructura limitada, equipamiento reducido y materiales didácticos más escasos. Dicha situación se aprecia tanto en la educación media superior como en la superior. Además, también es claro que quienes provienen de hogares desfavorecidos o viven en zonas marginadas, disponen de menores oportunidades reales de estudiar y de elegir la institución en que desean cursar sus estudios.

3. Los procesos de selección para ingresar a los niveles de educación media superior y superior son variados y combinan criterios compensatorios y meritocráticos en su diseño. En un contexto tan heterogéneo y segmentado como el mexicano, la focalización educativa hacia grupos vulnerables abre horizontes de oportunidad a grupos específicos de la población, y ello permite su incorporación. Sin embargo, estas iniciativas compensatorias no resuelven del todo el problema de exclusión ni la inclusión desigual entre los que tienen más desventajas por su posición social, debido principalmente a las diferencias que privan en la calidad académica entre las instituciones y a su segmentación por estrato social.
4. Las políticas compensatorias no son suficientes para propiciar cambios en las formas de vida de las personas. El solo hecho de abrir una oferta educativa —y, con ella, ciertas oportunidades—, no supone que quienes ingresan podrán convertir sus logros en realizaciones que propicien un cambio en sus condiciones de vida, porque el éxito no se da a partir sólo de la voluntad y la fuerza individual. Supone un conjunto de condiciones y de entornos que permitan la construcción de oportunidades, como la formación de redes, que se configuran poco a poco en el actuar cotidiano de los jóvenes. Aunque las oportunidades construidas no garanticen el éxito, resultan indispensables para potenciar la agencia que cada individuo puede desplegar.

Tales conclusiones generales tienen que ver con los dispositivos de selección y distribución de los estudiantes en las instituciones de nivel medio superior y superior, así como con los mecanismos de acceso y de distribución de la matrícula. Una característica compartida en los exámenes de selección para el ingreso a ambos niveles educativos, es que no consideran las diferencias del contexto social en el que viven los

jóvenes y parten de que todos tienen las mismas condiciones y —por tanto— disponen de las mismas oportunidades de ingresar a la institución de su elección.

El examen privilegia tanto el mérito académico como el esfuerzo individual de los estudiantes para aceptarlos; en el caso del Distrito Federal, también para asignarles la institución en la que les corresponde estudiar, de acuerdo con sus resultados en el examen y su desempeño en el nivel educativo anterior. Estos criterios —de acuerdo con los resultados aquí presentados— propician la exclusión de algunos, por lo regular los más desfavorecidos socialmente, lo que tiene como consecuencia una inserción y distribución poco ventajosa para ellos.

Aunque la universalización de la educación media superior representa —en general— una mejoría en las posibilidades de acceso al bachillerato, las características del examen de selección de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems), utilizado en el Distrito Federal para el ingreso a la preparatoria, está sustentado en una perspectiva meritocrática que contribuye a la desatención de los grupos sociales con más dificultades, pues —al tomar el mérito como criterio de equidad— propicia la inserción de los más aptos, lo cual se ha probado que guarda estrecha relación con la posición social ocupada.

Es decir, el mérito como condición de selección no beneficia a los estudiantes provenientes de zonas con rasgos de precariedad; y cuando se les abren oportunidades para seguir estudiando, se les congrega en instituciones que ofrecen una formación más deficiente; también se exige menos a la escuela y a los maestros. Además, los jóvenes que provienen de sectores sociales desfavorecidos y que viven en zonas marginadas, perciben que sus posibilidades reales de estudiar y su libertad de elegir la institución deseada están claramente acotadas, pues sólo logran ingresar a las opciones de menor exigencia académica.

Otro mecanismo, el sorteo —que sí considera el contexto del que provienen los estudiantes— incluye a una mayoría de jóvenes que tuvieron un bajo desempeño en la escolaridad previa; en el caso del bachillerato, en el examen de la Comipems. A partir de tales dos indicadores (el mérito y el sorteo), se les orienta a instituciones que tienen criterios académicos más laxos (de poca exigencia y escaso prestigio académicos) que no les ayudan a subsanar las carencias de su formación, por lo cual su inclusión resulta desventajosa. Este tipo de instituciones de bajo desarrollo académico, pretende compensar la mala situación de los escolares mediante una serie de acciones como no asignar calificaciones, o la norma de que nadie obtenga un promedio final menor a siete, para que —de ser el caso— puedan ingresar a la educación superior.

Sin embargo, tal decisión institucional resulta engañosa, ya que asignar al estudiante una calificación por su condición de precariedad y no por su desempeño académico a lo largo de sus estudios de bachillerato, crea expectativas falsas sobre los conocimientos que ha adquirido, y sobre las posibilidades reales que tiene para convertir sus logros en realizaciones. De hecho, una vez terminada la preparatoria, quienes intentan estudiar en instituciones universitarias más consolidadas y muy selectivas, difícilmente logran ingresar a ellas, y terminan estudiando en la única institución pública del Distrito Federal que los acepta, pues se ingresa por sorteo, lo cual no sólo profundiza las desigualdades sociales y educativas, sino que también las hace persistentes.

En el caso de la apertura de una nueva escuela de educación media superior, creada exclusivamente para los jóvenes de bajos recursos económicos que viven en las colonias situadas en el barrio de Tepito, los jóvenes debieron pasar por un doble mecanismo de ingreso: la preselección y el curso propedéutico. La preselección de los aspirantes, con base en la ubicación geográfica del domicilio del joven, opera como un primer filtro que permitió focalizar el acceso a la escuela.

El curso propedéutico, que tiene como base los resultados académicos de los jóvenes en el mismo, privilegió el mérito. La combinación de estos dos criterios parece contradecirse al aplicarse simultáneamente: el compensatorio privilegia a los jóvenes que habitan en una zona geográfica que, dadas sus condiciones socioeconómicas, los hace vulnerables; también busca propiciar la igualdad de oportunidades, al compensar la desventaja estructural de los aspirantes.

El meritocrático, con base en el resultado obtenido en el curso propedéutico, privilegia el talento, lo que supone concentrarse en los más dotados. Aun cuando se trata de los mejor preparados o dotados académicamente entre un grupo desfavorecido, se repite la experiencia de exclusión para los jóvenes que solicitaron el ingreso a esta preparatoria y no lograron su incorporación, lo cual en el contexto de la obligatoriedad de la educación superior, tiene como resultado una situación de marginación que reproduce la desigualdad existente.

Sin embargo, los que ingresan, consideran que su inserción a la escuela preparatoria amplía su horizonte de oportunidad para hacer planes a futuro. Desde su perspectiva, la obtención del certificado de bachillerato aumenta sus probabilidades de obtener un mejor empleo y los acerca a la posibilidad tanto de ingresar a la universidad como de estudiar una carrera acorde con sus intereses.

Este modelo meritocrático orienta a los jóvenes y a sus familias a pensar que no hay otras oportunidades fuera de las que proporciona la escuela, por lo que enfatiza la competencia escolar y profundiza las desigualdades escolares, pues la meritocracia gira en torno a una norma de excelencia que aparece como indiscutible porque es presentada como la de "los mejores". Sin embargo, en la medida en la que el mérito está vinculado estrechamente con el capital cultural de los individuos en contextos de desigualdad social como el de México, tratar igual a los desiguales producirá desigualdad.

No obstante, para los jóvenes que lograron reengancharse en la preparatoria, significa una nueva oportunidad de lograr lo que creían perdido. Sin embargo, la decisión no es resultado de su sola voluntad. En ella intervienen de manera importante el esfuerzo de los padres de familia, quienes asumen los costos que significa la escolaridad de sus hijos, pues es común que éstos dejen de participar del todo o en alguna medida en las labores domésticas, en el negocio familiar o en los dos.

Asimismo, el papel de la institución escolar también resulta importante, porque al ingresar, los jóvenes acceden a recursos socialmente relevantes que son parte de la escuela y que antes no tenían: becas, internet, computadoras y el deporte, con el cual se promueve el proyecto, y se propicia la identificación con la escuela como colectivo, en torno de ciertos valores, como el respeto, el esfuerzo y la disciplina.

Finalmente, la presencia de la Universidad Nacional Autónoma de México y su prestigio, que son parte del modelo de la preparatoria, complementa los significados que los jóvenes construyen sobre ser estudiantes en el transcurso de un año de estudios. Cabe preguntarse si tales acciones resultan suficientes para que jóvenes con las características de quienes ingresan a esta preparatoria, egresen con éxito.

Además, en otros contextos regionales se han abierto modelos educativos emergentes, orientados a atender a sectores de la población que muestran características socioeconómicas desventajosas, las cuales además se combinan con contextos sociales complejos caracterizados por la escasez de opciones de educación superior, debido a la pobreza y al desempleo, o a situaciones de violencia y narcotráfico.

En el estado de Guerrero, las Universidades Politécnicas y los Institutos Tecnológicos descentralizados, representan oportunidades de inclusión para sectores de la población que difícilmente accederían a la universidad. Este tipo de instituciones son percibidas por los jóvenes que estudian en ellas —así como por sus familias— como un medio que posi-

bilita alcanzar distintos objetivos que se entrelazan, como la inserción laboral y la movilidad social. La familia fomenta en el joven el proyecto de acceder y concluir estudios superiores, con la expectativa de que disponga de mejores posibilidades en el momento de pasar al campo laboral y —por ende— mejorar sus condiciones y situación de vida actual. Así funciona la ideología meritocrática.

Sin embargo, lo que se advierte es que el peso de la familia se desdibuja en el transcurso de los estudios y, por el contrario, la institución en que se estudia adquiere un papel más importante. Será entonces el contexto institucional, su misión y sus valores fundacionales, los que pongan el marco para construir los "fantaseos motivados" de los jóvenes, que funcionan como impulso para que se esfuercen por lograr lo que desean y valoran.

No obstante, pese a que los modelos educativos señalados representan oportunidades de inclusión para sectores de la población que difícilmente tendrían acceso a otro tipo de estudios superiores, su pertinencia y factibilidad se ponen en tensión y entran en duda cuando los objetivos de egreso profesional buscados en la carrera estudiada, se comparan con la realidad que se vive en la región, de tal modo que el conjunto de "fantaseos motivados" que los jóvenes han construido, tiene bajas posibilidades de materializarse.

En tal sentido, es interesante poner atención en los factores estructurales del mercado de trabajo. En la Ciudad de México los jóvenes que cuentan con estudios superiores tienen dificultades para insertarse en el mercado laboral. Muestra de ello son la alta tasa de desempleo, las condiciones laborales precarias, la incertidumbre laboral y los bajos salarios que se ofrecen en la capital del país. En dicho contexto, los jóvenes optan por trabajar en el comercio informal, como estrategia para hacer frente al adverso contexto laboral de la ciudad. A ello ayuda que provienen de hogares con capitales económico y social bajos; tampoco cuentan con redes y sus vínculos son

débiles, todo lo cual les dificulta el logro de una inserción laboral exitosa, pese a contar con un capital cultural alto, pues son poseedores de estudios universitarios.

Se comprueba que la educación superior puede no asegurar un empleo acorde con la cantidad de años de escolaridad alcanzados, y que trabajar en el comercio informal es una opción viable ante la limitada estructura de oportunidades laborales a la que tuvieron la posibilidad de acceder, a pesar de que ello supone una inclusión laboral desfavorable.

Finalmente, el caso de los jóvenes de sectores rural-urbanos del estado de Morelos, permite comprender qué hacen los que logran escapar de sus condiciones estructurales. En el presente trabajo queda claro que la agencia no puede verse como una potencia individual ni como actos individuales, sino que es preciso verla como un proceso que se da en la colectividad por medio de las redes. La agencia individual difícilmente explicaría que jóvenes con condiciones precarias aprovechen las pocas oportunidades estructurales que les ofrece su contexto marginado y que, a pesar de su desventaja, lleguen a la educación superior y se conviertan en profesionistas.

Lo que se descubrió fue que la capacidad de los jóvenes para tejer redes, resultó lo que les permitió relacionarse, influir en los otros y ser influidos por ellos. Es decir, la agencia se dio en un proceso de interacción con los demás, lo cual permitió la construcción de redes, que aunque no garantizan el éxito, sí son necesarias para potenciar esa agencia que cada individuo puede desplegar.

Como se pudo observar a lo largo de los diversos capítulos del libro, los casos presentados constituyen intentos por resolver una situación paradójica a partir de implementar modelos diferentes. Algunos, con larga tradición; otros, relativamente novedosos; pero todos, preocupados por atender las necesidades de profesionalización de una población que de otra manera no hubiera accedido a ella. Con base en los argumentos expuestos, queda claro que compaginar la

expansión de la educación media superior y superior con oportunidades de calidad similar para todos, sigue siendo asunto irresuelto y constituye un reto para la política educativa.

Es un error privilegiar procesos de selección excluyentes, basados en las capacidades o talento de los jóvenes, que al mismo tiempo no aseguran su efectividad y sí muestran las desigualdades sociales. También lo es propiciar una oferta educativa precaria pero incluyente, sin reglas o mecanismos de regulación académica ni provisión de los aprendizajes y conocimientos necesarios.

Mientras desde la política educativa no se propongan maneras eficaces para que el sistema educativo y sus instituciones ofrezcan a todos una educación relevante, pertinente y de calidad, y mientras se brinden menos oportunidades a quienes provienen de un medio social desventajoso, las políticas compensatorias resultarán insuficientes para propiciar cambios en las formas de vida de las personas. En la medida en que la ideología meritocrática continúe enfatizando la competencia escolar con base en una norma de excelencia presentada como la de "los mejores", el sistema educativo seguirá propiciando que las desigualdades sociales persistan.

La construcción de oportunidades educativas
en contextos de desigualdad,
editado por el Instituto de Investigaciones Sociales
de la Universidad Nacional Autónoma de México,
se terminó de imprimir en agosto de 2017, en los talleres de
Gráfica Premier, S. A. de C. V., calle 5 de Febrero núm. 2309,
Col. San Jerónimo, C. P. 52170, Chicahualco,
Metepec, Estado de México.
La composición tipográfica se hizo en Minion Pro
de 12.5/5, 11.5/13.8 y 10.5/11.8
La edición en offset consta de 500 ejemplares
en papel cultural de 90 gramos.